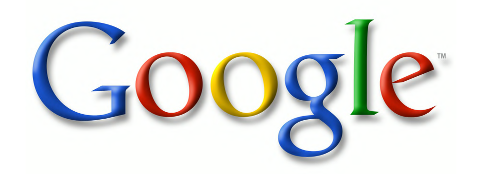
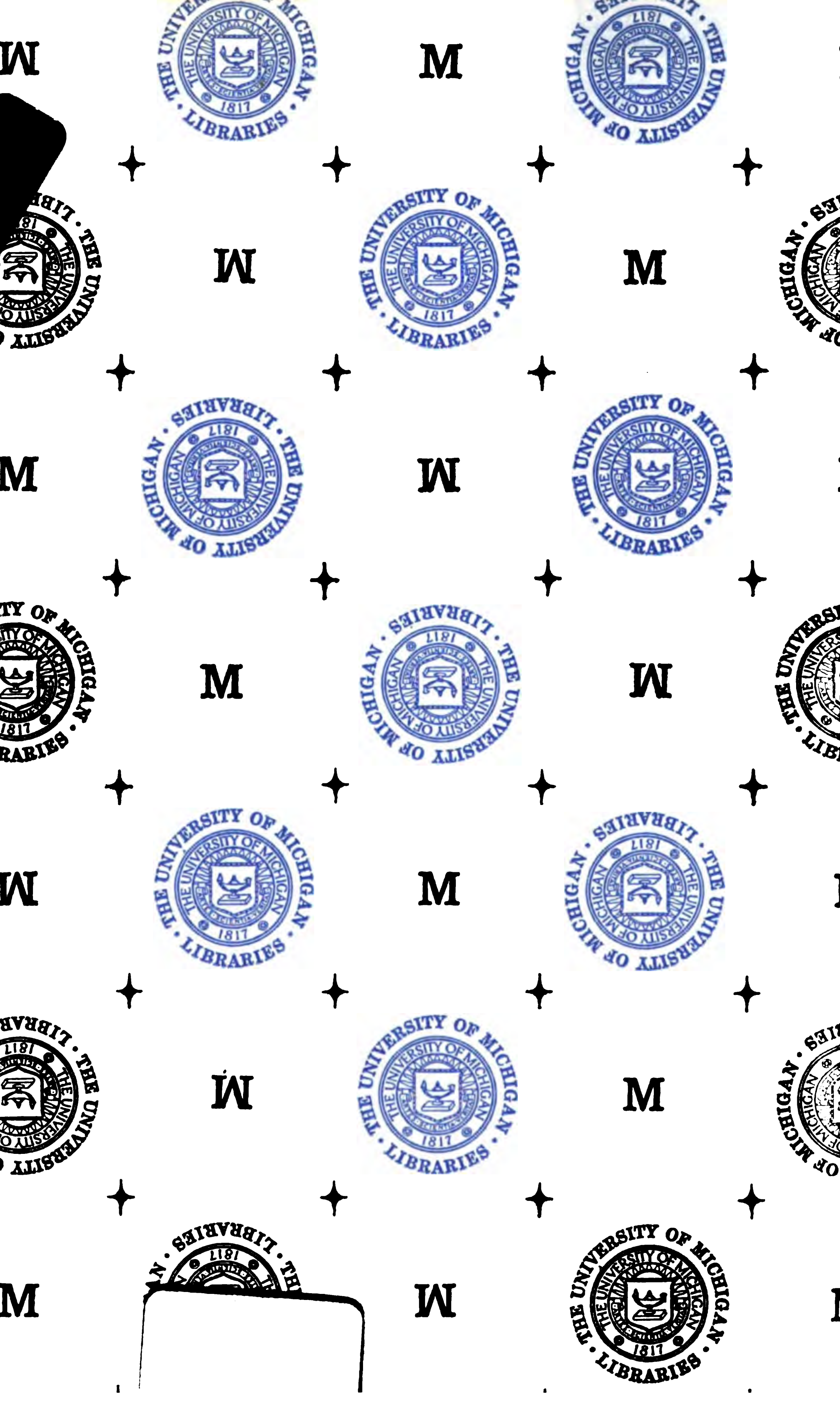
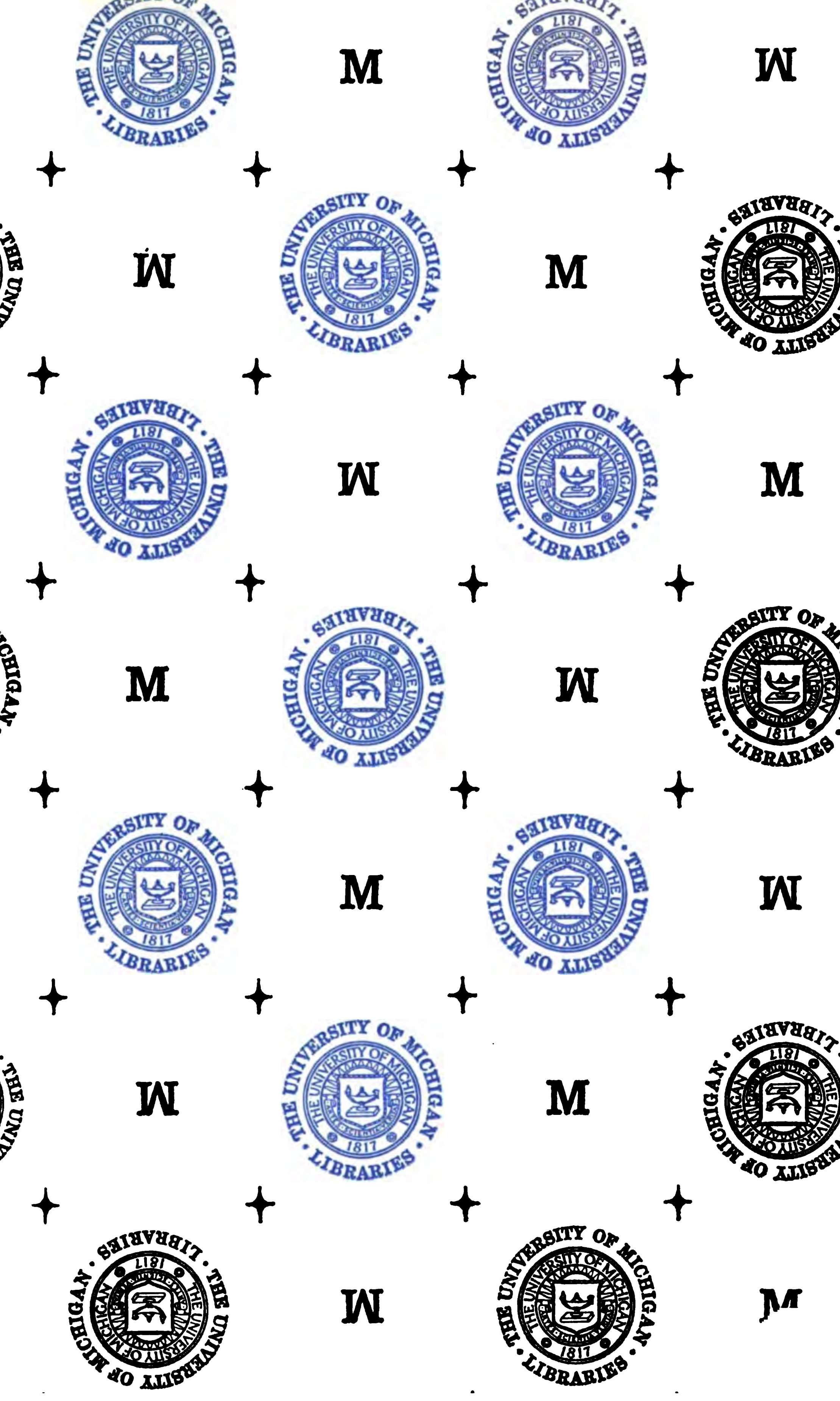
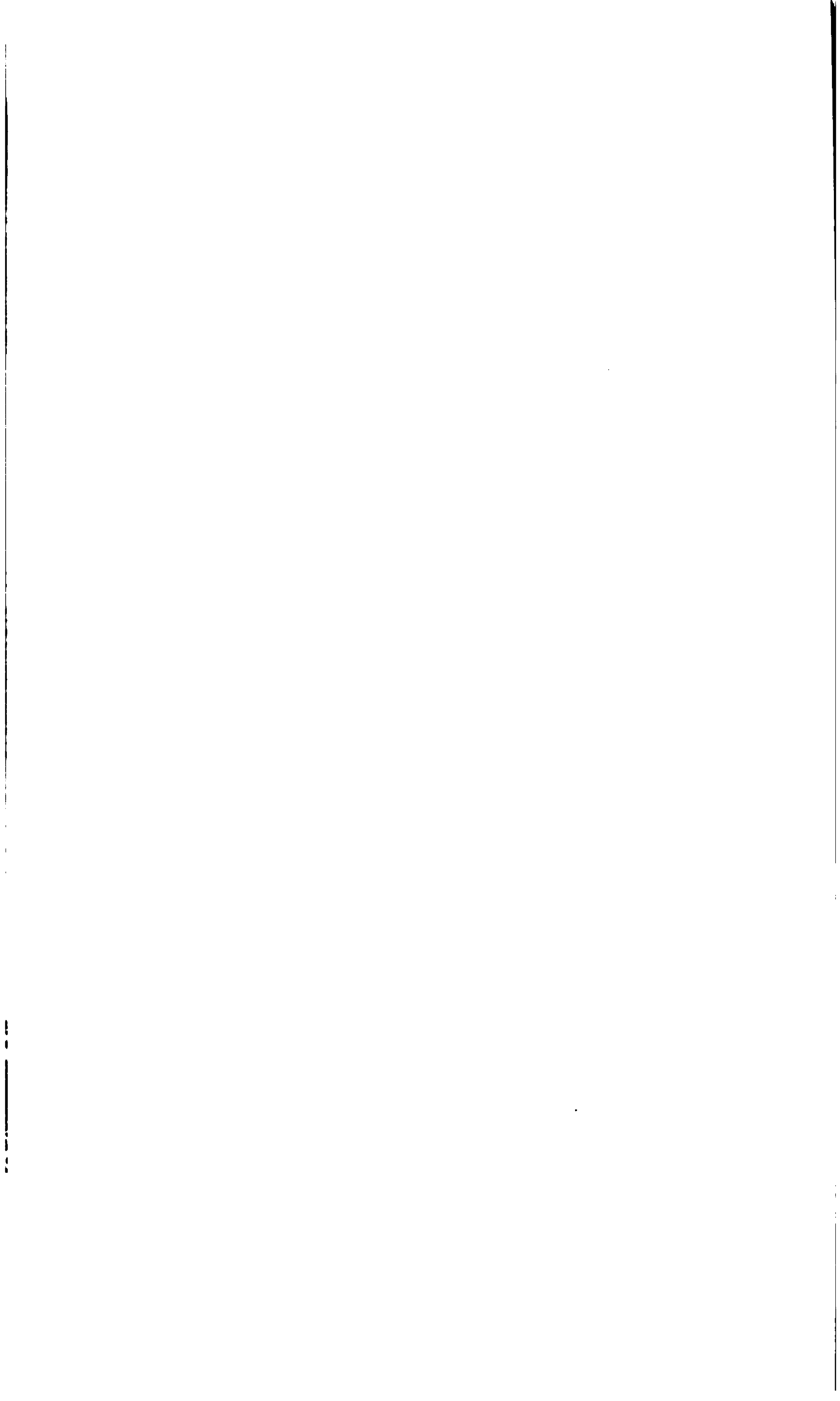










Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Fünfter Jahrgang.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1894.

Inhaltsverzeichnis.

Besprochen oder kurz angezeigt wurden:

An die Mitglieder des Gymnasialvereins.

Als im Dezember 1890 der Gymnasialverein gegründet wurde, schlossen sich ihm eine große Anzahl von Vertretern der humanistischen Schulbildung wie auch von Nichtfachmännern an, in der Überzeugung, daß gemeinsames Vorgehen not thue gegenüber den mannigfachen Bestrebungen, die den Bestand des humanistischen Gymnasiums in Deutschland zu untergraben drohten.

Als Organ zur Verbindung der Gleichgesinnten sollte die allen Mitgliedern des Vereins zugehende Zeitschrift „Das humanistische Gymnasium“ dienen, deren wesentlicher Zweck ein dreifacher ist: Bericht über die wichtigsten Verfügungen, Landtags- und Vereinsverhandlungen, welche das höhere Schulwesen betreffen; Zurückweisung der gegen das Gymnasium gerichteten ungerechtfertigten Angriffe; Erwägung der Veränderungen, deren das heutige Gymnasium in Bezug auf Organisation oder Unterrichtsverfahren etwa bedarf.

Die Zeitschrift hat in den fünf Jahren ihres Bestehens nicht nur in Deutschland eine sich mehrende Beachtung, insbesondere auch bei den Schulbehörden, gefunden, sondern auch im Ausland vielfach die Aufmerksamkeit von Schulmännern und anderen mit schulorganisatorischen Fragen Beschäftigten gewonnen. Aber die Zahl der Mitglieder des Vereins ist in Deutschland seit etwa einem Jahr etwas zurückgegangen, weil eine Anzahl der dem Verein bisher vollzählig oder fast vollzählig angehörigen Lehrerkollegien zum größeren Teil aus demselben ausgeschieden sind, gewöhnlich mit der Begründung, die von der Schulbibliothek oder von einzelnen Gliedern ihres Kollegiums gehaltenen Exemplare ermöglichten Allen die Lektüre und machten den Bezug weiterer Exemplare unnötig. Manche mögen auch mit einer gewissen Resignation dem Kampf mit der sogenannten Zeitströmung gegenüberstehen oder umgekehrt einer allzu optimistischen Ansicht zuneigen und meinen, man brauche weitere Schädigung der humanistischen Schulen im Augenblick nicht zu fürchten.

In der That aber liegen die Verhältnisse so, daß genau in demselben Maße, wie zur Zeit der Gründung des Gymnasialvereins, ein Zusammenstehen derer, die ein Erhalten der humanistischen Anstalten in ihrer berechtigten Eigenart erstreben, dringend geboten erscheint. Wir richten daher an alle Vereinsmitglieder, namentlich aber an die Lehrer der Gymnasien die Bitte, nicht nur für ihre eigene Person auch künftig die Bestrebungen des Vereins zu unterstützen, sondern auch durch Aufklärung über seinen Zweck bisher ihm fern Gebliebene zu gewinnen.

Wenn die Mitglieder des Realschulmännervereins und die des Vereins für lateinloses Schulwesen nach dem, was wir erfahren, im allgemeinen mit weit mehr Eifer als die Gymnasiallehrer Deutschlands ihre Wünsche zu verwirklichen streben, so hat dies seinen wohlbegreiflichen Grund darin, daß von ihnen neue Ziele verfolgt werden, während unser Streben in erster Linie der Erhaltung eines hohen Gutes gilt. Doch hüten wir uns zu glauben, daß dies weniger Anstrengung koste! Es könnte uns sonst eines Tages die ungleich schwierigere Aufgabe erwachsen, ein Verlorenes wieder zu gewinnen. Auch glaube man nicht, daß wir zu wenig vermögen. Eine Phalanx von warm für ihre Sache eintretenden Männern hat in geistigen Kämpfen stets ihre Bedeutung gehabt, wie die Auflösung ihrer Reihen

immer schwere Schädigung der Sache zur Folge hatte. Wir haben allen Grund zu der Hoffnung, daß unsere Anstrengungen nicht vergeblich sein werden.

Endlich bitten wir die pädagogischen und die in erfreulichem Maße zahlreichen nichtpädagogischen Mitglieder, die Redaktion der Zeitschrift mit literarischen Beiträgen zu unterstützen. Wir legen gerade auch auf Äußerungen von Nichtfachmännern hohen Wert, wie denn eine Eigentümlichkeit unseres Vereinsblattes darin besteht, daß es nicht, wie fast alle anderen pädagogischen Organe, eine Zeitschrift nur von Fachleuten und für Fachleute ist, sondern ein Sprechsaal, in dem auch der Nichtpädagoge hört und gehört wird. Und gerade in solchem Zusammenwirken besteht nach unserer Meinung eine Bedingung unseres Erfolges.

D. Dr. Wilhelm Schrader in Halle. D. Dr. Eduard Zeller in Stuttgart.
Dr. Bernhard Arnold in München. Dr. Georg Autenrieth in Nürnberg.
Dr. Albert von Bamberg in Gotha. Dr. Hermann Bender in Ulm.
Dr. Fritz Burckhardt-Brenner in Basel. Joh. Gersteneder in Regensburg.
Dr. Graf in Elberfeld. Dr. Wilhelm R. v. Hartel in Wien.
Dr. Oskar Jäger in Köln. Dr. Kropatscheck in Berlin.
Dr. O. Kübler in Berlin. Dr. Ed. Lobstein in Heidelberg.
Dr. Jos. Loos in Wien. Dr. Herm. Schiller in Gießen.
J. Wilhelm Simons in Elberfeld. Dr. Gustav Uhlig in Heidelberg.
Dr. Gustav Wendt in Karlsruhe. Dr. Hans Wirz in Zürich.

Dr. Martin Wohlrab in Dresden.

Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Fünfter Jahrgang.

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 8 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrags von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. Beilagen nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an den Redaktor zu senden.

1894. Heft I.

Für die Redaktion verantwortlich Dr. Uhlig, Dir. des Gr. Gymnasiums in Heidelberg.

Inhalt.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1894.

An die Vereinsmitglieder.

Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare die Zahl der Hefte nicht die ausreichende sein sollte, so ersuchen wir um sofortige Nachforderung. Überzählige Exemplare bitten wir nicht zurückzusenden, sondern an etwa für den Inhalt interessierte Nichtmitglieder zu geben.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mk. und 5 Pf. Bestellgebühr, für die anderen Länder $2^{1}/_{2}$ Mk.) sind an Herrn **Stadtrat Dr. Lohstein in Heidelberg** zu richten. Auf der Rückseite der Postkarte bitten wir zu bemerken, für welches Jahr der Beitrag gelten soll.

Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst alsbald dem Unterzeichneten mitzuteilen.

Nach Druck des letzten Bogens dieses Heftes treffen nähere Nachrichten über die **Versammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins** in Bamberg ein. Eine gesellige Zusammenkunft findet am Dienstag den 15. Mai Abends von 8 Uhr an im Saale des Schützenhauses statt, die öffentliche Sitzung Mittwoch morgen $^{1}/_{2}$10 Uhr in der Aula des Neuen Gymnasiums, wozu fünf Vorträge angemeldet sind, und ein gemeinsames Abendessen am gleichen Tage um 7 Uhr im Schützenhause (das Gedeck zu 2.50 Mk.), wofür Anmeldungen bis zum 10. Mai die Herren Rektor Klüber und Rektor Schmitt in Bamberg entgegennehmen.

Die Schriften, welche in diesem Heft unter „Litterarische Anzeigen" besprochen sind.

Die seit Ende März eingelaufenen Nummern der Zeitschriften, die wir im Austausch erhalten, werden im nächsten Heft angezeigt werden.

Der Trost der Lehrer.

Ein Pfingstgruß.

Es ist eine alte Klage, daß in unseren Schulen, zumal den höheren, entweder zu viel oder zu wenig gelernt werde; sie erregte schon vor anderthalbtausend Jahren den Ärger des Libanius und vor einem halben Jahrhundert den Spott Lobecks. Noch älter ist das Ansinnen, daß die Schule berufen sei, alle menschlichen Gebrechen in Staat und Gesellschaft zu heilen; es geht unmittelbar auf Platon, in gewissem Bezuge auch auf Aristoteles zurück. Der große Stagirit war immerhin verständig genug, nicht von einer einzelnen zumal menschlichen Einrichtung zu erwarten, woran Staat und Gesellschaft, Kunst und Wissenschaft, Geschichte und Offenbarung gearbeitet und immerfort zu arbeiten haben; nicht ohne Erfolg, aber doch nur in langsamer Bewegung zum Ziel, das schließlich mit der Welt Ende zusammenfällt. Ja Fichte wollte sein gesunkenes Vaterland durch völlige Umgestaltung des Erziehungswesens vor dem Verderben retten, welchem es durch die Schlaffheit der Eltern verfallen sei. Mit der Forderung der sittlichen Wiedergeburt hatte er recht; die Macht der Familie und die Wucht der Hindernisse nahm er doch allzuleicht. Gleichwohl zeigte der gewaltige Mann, was er selbst wollte und vermochte, indem er und mit ihm Schleiermacher den zerflossenen Geist des Bürgertums wenn nicht im ganzen Lande, so mindestens in der Hauptstadt binnen wenigen Jahren umschufen.

Jene Klage ist auch heute nicht verhallt; wie verschieden in ihren Zielen und Mitteln, immer sind die Kritiker darin einig, daß die Verkehrtheit unserer Schulen die Schuld trage für den Mangel, sei es an Kenntnissen und Fertigkeiten oder an Willenskraft und Idealität, an dem unsere Jugend nun einmal leide. Ist mir doch vor einigen Jahren, als der morbus pædagogicus in vollem Wüten stand, von einem eifrigen Schulverbesserer geschrieben, daß der jetzige verderbte Zustand der Gesellschaft auf Rechnung der Grundsätze komme, welche ich in meinen pädagogischen Schriften verteidigt hätte! Ich erinnere mich nicht mehr, ob dieser Vorwurf mein Selbstbewußtsein sehr gehoben hat; erstaunt war ich jedenfalls, daß ein schlichter Schulmann so große Dinge gethan haben sollte.

Sehr ehrenvoll ist jenes Ansinnen, nur nicht ebenso klar und folgerecht im Munde derer, welche sonst besonders für menschliche Freiheit streiten und gleichwohl dem Lehrer die völlige Herrschaft über die gottgeschaffene, zur Freiheit geborene Eigenart des Kindes zutrauen, als ob dessen Seele eine knetbare Masse wäre. Wir Lehrer denken über unsere Kraft und über die Grenzen unserer Wirksamkeit bescheidener; aber wir wollen uns dieses schrankenlose Zutrauen in dem Sinne merken,

daß, wenn die Last und Verantwortung für solche Aufgaben auf unsere Schultern geladen wird, wir und nicht quilibet de plebe die Wege und Mittel zu ihrer Lösung zu wählen haben.

Die nächste Frage bliebe dann, wovon wohl zu viel oder zu wenig in unseren Schulen gelernt werde. Die Antworten hierauf schallen vielfältig, widerstreitend und deshalb mißtönig. Die meisten Tadler wollen bestimmte, obschon keineswegs immer dieselben Lehrfächer, wenn nicht diese, so bestimmte Lehrarten abschaffen, um andere in den Mittelpunkt des Unterrichts zu setzen. Gar manche wollen die Lernmasse überhaupt, gleichviel aus welchen Fächern, beschneiden, um der jugendlichen Entwicklung, die jetzt so arg verkümmert werde, freie Bahn zu schaffen. Dies heißt dann wohl die Arbeit des Lehrers verringern, denn er soll dann weniger eingreifen. Ob die Jugend, sich selbst überlassen, sich lieber sammeln oder zerstreuen will, ist eine andere Frage, auf die die Herren Verbesserer sich nicht gern einlassen.

Aber Vereinfachung und Sammlung wollen alle. Dies ist ein sehr wertvolles Zugeständnis; denn es räumt ein, daß die Wurzel alles Übels bei der Geisteserziehung in der Zerstreuung liege, und es zeigt selbst in seiner Unbewußtheit, wie nahe im Unterricht sich die sittlichen und intellektuellen Aufgaben und Wirkungen berühren. Soll an die Stelle der Zerstreuung die Sammlung des Geistes treten, so ist dies eine sittliche Forderung, welche Lehrer und Schüler spornt und vereint. Wie gern nehmen wir diese Weisung an! Stimmt sie doch mit allem, was Philosophie und Religion bisher über die Einheit des Menschengeistes ermittelt und gelehrt haben.

Dann ist es aber mit dem bloßen Beschneiden des Lehrstoffs oder mit dem Vertauschen der Lehrgegenstände, gleichsam wie im Kinderspiel mit dem Verwechseln der Plätze, nicht gethan. Wir wollen wissen, wie der jugendliche Geist gesammelt, gestärkt, beharrlich gemacht werden soll, woneben die Frage, was sammeln, was fallen, was den Mittelpunkt des Unterrichts bilden soll, zwar nicht gleichgiltig ist, aber in zweiter Linie steht. Dies müssen wir zuvor wissen, wenn wir dem Hause auch die im Grunde stets sittliche Erziehungsarbeit abnehmen sollen, freilich unter möglichster Schonung der süßen häuslichen Gewohnheiten. Der Vater darf dabei in seinem nicht immer gesammelten Treiben bei Leibe nicht gestört, selbst in seinen Worten nicht beschränkt werden, sollten diese auch weder eine besondere Achtung der idealen Lebensgesetze oder des Lehrers und der Schule bekunden.

Sei dem so! Wenn aber der Lehrer die Kraft zur Bewältigung jener schweren und reichgegliederten Aufgabe haben soll, so muß er doch selbst gesammelten Geistes und beharrlichen Gemütes sein, fortis et in se ipso totus, teres atque rotundus. Denn darüber sind wir einig, similia similibus curantur, grundverschiedenes kann im Reiche der Geister wohl abstoßen und beschädigen, aber nicht erziehen, weil der Hauptteil der Erziehung die gegenseitige Liebe ist.

Wie wird ein solcher Lehrer? zumal in der jetzigen Verwirrung der Geister, in dem heftigen Kampfe darüber, ob alle Wissenschaft induktiv oder einige auch deduktiv zu entwickeln, ob die Philosophie spekulativ oder exaktnaturwissenschaftlich zu gestalten, ja selbst ob die Sprache geschichtlich oder phonetisch zu begründen

und zu erklären sei. In der Kunst soll nicht mehr gelten, was Aristoteles und Lessing als das allgemeine Gesetz aus den geschichtlich und national bedingten Kunstwerken ermittelt haben. Der Staat —, es fehlt nicht viel, so wird er in einzelne Gesellschafts- und Erwerbsklassen aufgelöst, deren jede gegen die andere ficht, nicht zu gedenken derer, denen die Freiheit des Einzelnen über dem Kosmos des Ganzen steht oder die gar eine unterschiedslose Masse, eine allgemeine breiartige Menschheit ohne Gesetz und Sitte für die schönste Form des Daseins halten. Wenn nun schon dem Weltmenschen in diesem Strudel der Bewegung bange wird, soll der Lehrer, dessen Arbeitsfeld die ruhige Schule ist, sich von allem Außenleben zurückhalten, etwa wie vor sechzig Jahren, wo die Lehrerschaft anscheinend ein in sich geschlossener Kreis mit idealem Stillleben war?

Oder ist dies nicht auch ein Irrtum? Denn damals war das Leben überhaupt gesammelter, in ebenem Bette ruhig flutend. Die Gebildeten, welche das nationale Bewußtsein in sich darstellten und zugleich lenkten, waren nicht zerstreut; bestimmte einfache Interessen hielten sie zusammen und an diesen hatten die Lehrer der höheren Schulen, die Spilleke und Meineke, die Döderlein und Roth, reichen Anteil. Wie sollte es auch, damals wie jetzt, möglich sein, die Männer, welche die Jugend der leitenden Stände für ihren künftigen Beruf geschickt machen sollten, welche also hierzu die Bildungsantriebe und die Art der Vermittelung, aus ihrer Umgebung entnehmen müssen, von dem Leben der Gegenwart abzuschließen? Immerhin beobachten sie eine angemessene Zurückhaltung: in einer langen Tätigkeit, welche mich mit einer großen Zahl von Schulen verband, ist mir nicht bekannt geworden, daß die Lehrer sich gleich anderen oder gar vor anderen dem Wirtshausleben, dem öffentlichen Parteitreiben hingaben; eher das Gegenteil, einzelne Ausnahmen vorbehalten. Wohl aber weiß ich, daß die seltsamen Figuren der vergangenen Tage aus ihnen geschwunden sind, daß sie eifriger über ihre Aufgaben, ihr Fach, ihre Lehrmittel nachdenken, daß die Routine im Abnehmen, die Methode, vielleicht zu sehr, im Wachsen begriffen ist, daß die Lehrer durchschnittlich mit guter Fachbildung ins Amt treten und daß, wenn sie die Wissenschaft durch eigene Arbeit nicht so zu fördern vermögen, wie ehedem die genannten Schulmänner und deren Zeitgenossen, dies an dem Übermaß von Arbeit liegt, mit der sie in überfüllten Klassen belastet sind. Hier könnte wohl die Staatsregierung helfend und erleichternd eintreten. Und wenn die Lehrer jetzt mehr sich zur äußeren Hebung ihres Standes verbinden, wer ist daran Schuld, als die, welche diese Fürsorge schon früher hätten bethätigen sollen?

Ja ich bewundere, daß von den Ausgeburten der neueren Geistesbewegung, dem Monismus, Naturalismus, Pessimismus und wie sie sonst heißen, nicht mehr in die Herzen der Lehrer eingedrungen ist, und doch hat dies seinen guten Grund. Wer täglich mit der Wahl der Mittel für die reinste Geistesbildung befaßt ist, dessen Sinnen wird auf das Ganze und in die Tiefe gelenkt und bleibt von der Einbildung törichter Allwisserei wie von sittlicher Verzweiflung frei. Ich bewundere dies um so mehr, als die Not der jetzigen Erkenntnisflut für unsere Vorfahren im Lehramt überhaupt nicht vorhanden war. Jene kamen mit frischer und einfacher

Begeisterung aus den Schulen Wolfs und G. Hermanns, Schleiermachers und Böckhs; vielleicht ist die Summe des unentbehrlichen Wissensstoffes inzwischen zu sehr angeschwollen, um jetzt eine ähnliche Geistesverklärung von der Universität mitzunehmen.

Lob und Anerkennung also dem Stande, der unter so vielspältigen Einflüssen dennoch sich für sein Amt zu sammeln und zufrieden zu sein weiß. Zufrieden? Das nicht immer, allein ist denn die übrige Welt zufrieden? Strebt sie nicht vielmehr auseinander und zu einem Teile wenigstens vergänglichen Gütern nach? und selbst wo dies nicht der Fall ist, wo den Teilbestrebungen edle Absichten zu Grunde liegen, da wird das Wollen und Wirken allzuhäufig durch Einseitigkeit und Parteisucht geschärft und zugleich getrübt. Dies gilt selbst von dem Gebiete, auf dem wir uns alle in friedlichem Zusammenleben vereinigen sollten, von der Gotteswissenschaft und der Kirche. Wenn Melanchthon seine Zeitgenossen von dem Streit über den metaphysischen Inhalt der Dogmen auf das Feld reiner Gottesanbetung und christlicher Liebe zurückrufen wollte, ist dies jetzt weniger nötig?

Dieser Zersplitterung gegenüber kann das Denken und Thun der Lehrer noch immer als gesammelt gelten; es wird an Einheit und Kraft gewinnen, wenn sie die einzelnen Seiten ihrer Aufgabe sittlich wie wissenschaftlich zusammenfassen und in der Wissenschaft die verschiedenen Mittel im Zusammenhange durchdenken und durchdacht zu einfacher Unterrichtswirkung verdichten. In dieser Hinsicht ziemt ihnen allerdings, nicht nur unklare und wilde Geistesströmungen von sich und der Schule abzuwehren, sondern selbst in ihrem Fache das Einfache und Unerläßliche in den Vordergrund zu stellen und vor allem sich durch allerhand unberufene Zumutungen weder stören noch beirren zu lassen.

Was ist meiner Rede kurzer Sinn? Etwa eine Mahnung an die Berufsgenossen, wie sie allenfalls einem älteren Manne zu gute gehalten wird? Gewiß eine Mahnung, aber nicht zu größerem Eifer oder reinerem Leben, deren es nicht bedarf, sondern die Mahnung, sich abzukehren, wo nicht abzuschließen von den unreifen und gewaltsamen Besserungsversuchen solcher, welche den Beweis dafür, daß sie sich auf das Wesen des Geistes und die Bedingungen seines idealen Wachstums verstehen, bisher schuldig geblieben sind und stets schuldig bleiben werden; die Mahnung, sich immer wieder auf die einfachen Linien ihres Berufs, auf die in schwerer Arbeit erworbenen Erfahrungen des eigenen Amtslebens, auf den Trost der Wissenschaft zu besinnen und hierdurch mit der Klarheit der Einsicht auch das köstliche Gut der Zufriedenheit gewinnen, deren Niemand weniger entbehren kann, als der andere zum Frieden erziehen soll. Eine Mahnung auch zum Stolz, wenn nicht auf die eigene Kraft, da nicht nur unser Wissen, sondern auch unser Wollen und Vollbringen Stückwerk ist und bleibt, so doch auf den Adel des Berufs, auf die Höhe der Aufgabe, den Schatz der Erfahrungen und den Wert der geistigen, sittlichen, nationalen Bildung, zu welcher unsere Vorfahren auch unter Mühen und mancherlei Irrungen, aber mit redlicher Hingabe und schönem Erfolge gesammelt und den wir die heilige Pflicht haben, nicht nur unversehrt, sondern gleich dem Pfunde im Evangelium vermehrt und geläutert auf unsere Jugend zu vererben.

Das ist das hohe Ziel, die Stärke, der Trost derer, so viele zur Gerechtigkeit weisen, und in diesem Sinne wollen wir das Fest begrüßen, das die zerstreuten und zerschlagenen Jünger des Herrn mit der Kraft des ewigen Geistes erfüllte und zu einer Gottesgemeinde sammelte.

Halle a. S. W. Schrader.

Über die Stellung des Unterrichts in der alten Geschichte im Gymnasiallehrplan.

Referat für die zweite Versammlung deutscher Historiker 1894.

Von O. Jäger (Köln).

Die Frage, die uns beschäftigen soll, ist in hohem Grade zeitgemäß. Die Angriffe der vielgestaltigen Feindschaft gegen die sogenannte humanistische, d. h. auf intensiver Beschäftigung mit der griechisch-römischen Welt beruhende Bildung können sich insofern eines Sieges rühmen, als in dem neuen Gymnasiallehrplan des größten deutschen Staates der Unterricht in alter Geschichte ein ganzes Jahr verloren hat, bei der Abiturientenprüfung die alte Geschichte als solche nicht mehr besonders berücksichtigt werden soll und, was wichtiger ist, dem lateinischen und griechischen Unterricht die grundlegende Stellung, die er seither eingenommen, auf das empfindlichste geschmälert worden ist. Das Prinzip selbst ist noch nicht aufgegeben, im Gegenteil, die maßgebenden Instanzen lassen sich angelegen sein, demselben von Zeit zu Zeit gute Worte zu geben; es handle sich um Konzessionen, die man dem sogenannten Zeitgeist machen müsse, und man beruft sich dabei vornämlich auf das nationale Bedürfnis, welches jetzt, nach Errichtung des deutschen Nationalstaates, weitergehende Berücksichtigung der vaterländischen Geschichte und, fügt man hinzu, namentlich der sozialen und wirtschaftlichen Verhältnisse und Entwicklungen des deutschen Volkes oder auch der Welt im Allgemeinen erfordere.

Man spricht nun viel von Reform des Geschichtsunterrichts, von Neugestaltung des geschichtlichen Unterrichts, und die Reformlitteratur, die Lernbücher, die Schulen der Geschichte u. s. w. ist wie auf allen andern Unterrichtsgebieten, die ja sämtlich der Reform in hohem Grade bedürftig erscheinen, bereits unübersehbar geworden: als ein Symptom, nur als ein solches dürfen wir jene pädagogisch-didaktische Mißgeburt anführen, den Unterricht in Geschichte mit seinem Endpunkt anzufangen, ein Versuch, der eine ernsthafte Besprechung freilich nicht verdient und der auch wohl schon als definitiv gescheitert zu betrachten ist, wenn wir gleich nicht zweifeln, daß man da und dort alsbald uns damit kommen wird, wie man mit dieser Methode des Krebsgangs „die besten Erfahrungen“ gemacht habe. Wir wollen hier, um unsern Standpunkt von vornherein zu bezeichnen, bemerken, daß wir uns zu allem Reformgerede, soweit es organische Veränderungen im großen Stil in unserem Gymnasialunterricht verlangt und zum Teil in zwei kurzen Zwischenräumen, 1882 und 1892, durchgesetzt hat, durchaus skeptisch verhalten und das Heil im Gebiet des Gymnasialunterrichts nur erwarten von der unermüdlichen Vervollkommnungsarbeit, welche die einzelnen zum Lehren Berufenen an sich selber vornehmen,

und von der ein guter Teil darin besteht, in unserem Falle, daß sie sich die Ergebnisse der fortschreitenden wissenschaftlichen Erkenntnis auf diesem Gebiete, der Geschichte überhaupt und der alten Geschichte insbesondere, aneignen und zu nutze machen.

Unsere Frage bezieht sich auf den Unterricht in der alten Geschichte und wir haben darunter zunächst den in den besonderen Geschichtsstunden sich vollziehenden zu verstehen. Diese besonderen Geschichtsstunden beginnen nach dem Preußischen und zwar nicht allen, doch wohl den meisten deutschen Lehrplänen mit dem dritten Jahr, Quarta, und da man mit dem Anfang anfangen muß, so haben sie ebenso in diesen Lehrplänen eben die alte Geschichte, das Leben des griechischen und römischen Volkes, zum Gegenstand; es ist aber allerdings davon Akt zu nehmen, daß ein wirklich geschichtlicher Gegenstand, nämlich biblische Geschichte schon auf der unteren Stufe in Sexta und Quinta behandelt worden ist. Dies ist ganz und gar nicht gleichgiltig. Die erste geschichtliche Unterweisung tritt als Religionsunterricht, als Religion auf und schafft hier die erste Voraussetzung für jede wirksame Geschichtsbetrachtung und Geschichtsbehandlung: den Begriff oder, wie wir hier noch sagen müssen, die Ahnung von der Menschheit als einem ethischen Ganzen.

Reiner Geschichtsunterricht aber ist dies noch nicht, eben weil er zugleich Religionsunterricht (und zwar kirchlich und konfessionell gefärbter) ist; der reine Geschichtsunterricht beginnt also erst mit jenem griechisch-römischen. Es ist schon auf der letzten Versammlung die Anschauung abgelehnt worden, als wenn dieser Unterricht irgend ein besonderes Ethos, Staatsgefühl, Vaterlandsgefühl, Gefühl staatlicher Verantwortung u. s. w. besonders ins Auge zu fassen, zu pflegen, großzuziehen hätte; jeder Geschichtsunterricht in nachchristlicher Zeit beruht auf einem von vornherein wesentlich ethischen Gedanken und Interesse — dem Gedanken des genus humanum als eines Ganzen mit sittlichen Aufgaben, dem ich, Mensch der Gegenwart, selbst angehöre und dessen Vergangenheit mich eben deßhalb in meinen Lebenstiefen interessiert. Dieses Interesse wird sich in sehr vielen Strahlen brechen und wird so von selbst sittlich wirken. Die alte Geschichte aber ist hier von vornherein besonders fruchtbar, weil sie das Werden jener Menschheitsidee die vorchristliche Entwicklung, zum Gegenstand hat.

Diese Bedeutung hat nun, wie von selbst einleuchtet, der Unterricht in alter Geschichte für alle höheren Schulen, und wohl in den meisten deutschen Staaten ist ihm deshalb die ihm gebührende Stelle als geschichtlicher Anfangsunterricht zugewiesen; auch wo alte Geschichte blos erzählt werden kann, also an lateinlosen höheren Schulen, ist sie Grundlage des Verständisses aller ferneren Geschichte und wer vom römischen Imperium nichts als den Namen wüßte, würde die mittelalterliche Geschichte und die neuere selbst im elementarsten Sinne nicht verstehen; wir haben aber von der Stellung dieses Unterrichtsgegenstandes im Lehrplan des Gymnasiums zu reden.

Das Gymnasium soll studieren lehren — soll seinen Schülern den Weg zeigen und die Mittel reichen, Wahrheit selbstthätig zu finden. Diesem Hauptzweck der Gymnasialerziehung dient auch der Geschichtsunterricht und er ist, da es sich

um 9—18jährige, also jugendlich unfertige Schüler handelt, wie aller Gymnasialunterricht, propädeutischer Art. Jeder wissenschaftlich propädeutische Unterricht hat zwei Seiten: konkreter ausgedrückt — der zur Wissenschaft durch Wissenschaft zu erziehende Schüler verhält sich zu dem ihm dargebotenen Stoff teils rezeptiv, teils produktiv, überwiegend empfangend oder überwiegend schaffend. Für die Geschichte nun ist dieses produktive, von Innen heraus schaffende Verhalten nur möglich auf dem Boden der alten Geschichte. Indem der Schüler die Sprachen der beiden Völker lernt und weiterhin lateinische und griechische Autoren liest und sich deren Verständnis erobert, schafft er sich Kenntnisse, welche von vornherein und wesentlich Geschichtskenntnisse sind. Die spezifische Bedeutung des Unterrichts in alter Geschichte als Grundlage für alle fernere Geschichtsunterweisung ist die, daß hier allein das rezeptive Verhalten des Schülers dem Vortrag, der Darbietung des Lehrers in den Geschichtsstunden gegenüber seine Ergänzung findet in dem wesentlich produktiven, zu den ihn die Latein- und griechischen Sprachstunden anleiten: man könnte ganz einfach sagen: hier allein ist Quellenlektüre, Quellenstudium möglich, ohne welches, wie jeder Historiker weiß, geschichtliches Erkennen im wissenschaftlichen Sinne überhaupt nicht möglich ist. Diese Quellenlektüre beginnt mit dem Erlernen der Elemente der lateinischen Sprache und schreitet mit den Altersstufen fort; indem sie die Wörter einprägt, erwirbt sie allmälig Begriffe; sie erreicht auf Quarta Cimon Miltiadis filius Atheniensis die Stufe zusammenhängender Erzählung; sie schreitet mit Tertia zu Cäsar und Xenophon, Geschichtsquellen allerersten Ranges fort und endigt auf Prima mit Tacitus und Horaz, mit Demosthenes, Platons Apologie und Sophokles Antigone. Es ist nicht nötig, dies im Einzelnen zu verfolgen; nehmen wir, um die bevorzugte Stellung der alten Geschichte in dieser Hinsicht uns zu vergegenwärtigen, das nächste beste. Es ist dem Quartaner in seinen Geschichtsstunden von Cäsar und Ariovist erzählt worden; liest er, Tertianer geworden, im ersten Buch des Bellum Gallicum die betreffenden Kapitel, präpariert, übersetzt, repetiert er sie, so übt er an einem ihm schon vorgeführten Stoff erkenntnisschaffende Thätigkeit; die Ereignisse entwickeln sich langsam vor seinen Augen: er sieht die marschierenden Heere und lernt ihre Stimmung kennen, erfährt von ihren Bedürfnissen, ihrer Verpflegung, der moralischen Macht eines großen Mannes über soldatische Gemüter; er sieht die beiden Männer mit eigenen Augen und hört sie sprechen; er bekommt einen Begriff von Volkszuständen, Volkssitten, dem Unterschied barbarischer Tapferkeit und organisierter Heereskraft eines zivilisierten Volkes und wie vieles sonst noch; wir bemerken beiläufig, daß der Ausdruck, mit dem man Zweck und Nutzen des lateinischen Unterrichts zu bezeichnen pflegt, logische Schulung, grammatisch-logische Schulung, nur einen sehr kleinen Teil dieses Zwecks und Nutzens trifft, und daß das Sprachstudium und zwar vom ersten Augenblick an vor Allem, daß wir so sagen, den psychologischen Charakter trägt. Nicht bloß das Denken eines Volkes, sondern seine ganze Seele lebt in seiner Sprache. In diesem Sinne vor Allem ist die Beschäftigung mit den alten Sprachen, ihre methodische Erlernung auf unseren wissenschaftlichen Vorbereitungsanstalten von allem Anfang an Quellenlektüre. Das nun ist einleuchtend,

daß erst dem, der einigermaßen so geschult ist, die Darstellung geschichtlicher Vorgänge wirklich lebendig wird und daß mittelalterliche und neuere Geschichte, die ihm erzählt, vorgetragen, dargeboten wird, für den der durch diese notwendige Vorschule geschichtlicher Erkenntnis hindurchgegangen ist, und der diese Quellenlektüre während der ganzen Gymnasialzeit und in immer intensiverer Weise fortsetzt, eine ganz andere Kraft und Wirksamkeit haben, als für den, der wie die Schüler unserer Realschulen ihrer entbehrt. Jener wird in einem Geschichtsgebiete wirklich heimisch und daß dieses Geschichtsgebiet nur die griechisch-römische Welt — neben derjenigen, in welche ihn der Religionsunterricht einführt — sein kann, versteht sich, ohne daß es nötig wäre, darüber viele Worte zu machen. Es ist eine abgeschlossene Welt, in deren Betrachtung kein Tagesinteresse und keine Tagesleidenschaft störend eingreift und an deren Betrachtung mithin auch eine reine Begeisterung sich entzünden kann; es ist eine einfache, in Raum und Zeit verhältnismäßig beschränkte Welt, und es ist zugleich doch eine Welt, die mit der uns umgebenden mit tausend Fäden zusammenhängt, — wie jeder Knabe begreifen kann, der res publica dekliniert, und wie Jeder begreifen sollte, der über das Dilettantengerede von toten und lebenden Sprachen hinaus denken gelernt hat.

II.

Da das Gymnasium seine Schüler mit 9 Jahren empfängt und mit 18 Jahren entläßt, so erscheint eine zweimalige Wanderung durch das ganze Gebiet der Geschichte, und also auch ein zweimaliger Kursus in alter Geschichte psychologisch geboten; und wir müssen uns in dieser Beziehung für den preußischen und gegen den sächsischen Lehrplan aussprechen, der dieses Prinzip zu verkennen scheint. Dieser setzt schon für Sexta und Quinta je 2 Stunden Geschichtsunterricht an, was wir an sich für unrichtig halten; was er für diese Klassen vorschreibt, „die wichtigsten griechischen Sagen. Bilder aus der griechischen und älteren römischen Geschichte bis auf die punischen Kriege“ — „Bilder aus der späteren römischen und der älteren deutschen Geschichte bis zum Tode Karls des Großen“ ist, sofern man es wirklich als Geschichtsunterricht denkt, durch das Überwiegen des Sagen- oder Anekdotenhaften eher geeignet, den Sinn für wirkliche Geschichte zu präjudicieren; außerdem möchten wir die deutsche Geschichte als das eigentliche Pensum der 2jährigen Tertia festhalten. Wir halten den preußischen Lehrplan für richtiger, der einen Kursus für alte Geschichte in Quarta und einen zweiten in Sekunda fordert. Für jenen ersten Kursus genügt ein Jahr bei zwei Wochenstunden und sein Gegenstand sind Geschichten aus der griechischen und aus der römischen Geschichte in chronologischer Folge; nicht aber wie da und dort in Programmen zu lesen ist, Biographieen aus der griechischen und römischen Geschichte. Biographie ist nicht Geschichte, und 11, 12jährige Knaben sind sehr wohl im Stande, der Erzählung der Ereignisse als Volksgeschichte zu folgen; es verstößt gegen die Grundregel, welche der bekannte weise Satz Lessings in der Erziehung des Menschengeschlechts für Elementarbücher — „Ein Elementarbuch darf gar wohl dieses oder jenes wichtige Stück der Wissenschaft oder Kunst, die es vorträgt, mit Stillschweigen übergehen, von denen der Pädagog urteilte, daß es der

Fähigkeit der Kinder, für welche er schrieb, noch nicht angemessen sei; aber es darf schlechterdings nichts enthalten, was ihnen den Weg zu den zurückbehaltenen wichtigen Stücken versperre oder verlege" § 26 — also für jede Art elementaren Unterrichts aufgestellt hat, wenn man die Geschichte der Perserkriege in der Form einer Biographie des Miltiades, Themistokles u. s. f., und vollends gar, wenn man die Geschichte des zweiten punischen Krieges in Form einer Biographie Hannibals vorführen wollte; dagegen ist allerdings das Biographische ein sehr fruchtbares Leitmotiv für Repetitionen, bei welchen der Schüler, auch schon der Quartaner, in dem geübt werden soll, was ich das Operieren mit dem geschichtlichen Stoff nenne. Die orientalische Geschichte ist nur soweit zu berücksichtigen, als sie zum unmittelbaren Verständnis des aus der griechischen oder römischen Geschichte zu Erzählenden — der Perserkriege z. B. notwendig ist. Vollkommen berechtigt ist es, vor der zu ausführlichen Behandlung der Dämmerzeiten, der griechischen Geschichte vor Solon, der römischen vor dem tarentinischen Krieg etwa, zu warnen, auch schon in den offiziellen Lehrplänen zu warnen; hier galt es vielfachem Mißbrauch zu steuern. Aber es heißt das Kind mit dem Bade ausschütten, wenn man diese „Vorgeschichte" oder wie man diese Partieen nennen will, nunmehr überhaupt von ihrem natürlichen Zusammenhange loslöst, und wenn, wie nicht blos der sächsische, sondern auch der preußische Lehrplan thut, unter „Geschichte" (S. 39) für Quinta Erzählungen aus der sagenhaften Vorgeschichte der Griechen und Römer postuliert werden. Sagen sind zunächst Poesie und nicht Geschichte; als solche gehören die schönsten griechischen und einige römische Sagen unzweifelhaft dem deutschen Unterricht der Quinta an, wie die „Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte" dem deutschen Unterricht der Sexta angehören. Die offiziellen Weisungen scheinen uns mitunter den Begriff Geschichte in einem zu laxen Sinne zu nehmen; Geschichte, Geschichtsunterricht ist erst da möglich, wo dem Bewußtsein des Menschen der Unterschied zwischen dem, was wirklich geschehen und dem, wovon man nur dichtet oder sagt daß es geschehen, aufgegangen ist.

Welche Partieen der griechischen und römischen Geschichte in diesem ersten Kursus sonst vom Lehrer in ausführlicherer Erzählung, welche in knapper Art und nur zur Vermittlung des Zusammenhangs vorzuführen sind, darüber kann man und muß man folglich die Entscheidung dem Lehrer überlassen, dem der Unterricht anvertraut ist, woran zu erinnern gegenüber dem Allwissenheitsdünkel mancher Direktoren nicht überflüssig ist. Einen sehr empfindlichen Schaden hat die preußische Reform übrigens an dieser Stelle der Sache geschichtlicher Bildung auf dem Gymnasium zugefügt durch die völlig unnötige, unter keinem Gesichtspunkt zu rechtfertigende Herabsetzung der Zahl der Lateinstunden auf 7. Der sächsische Lehrplan hat 8, ebenso der bayerische, badische, hessische, der württembergische 10.

Soviel über diesen ersten Kursus. Der Unterricht in alter Geschichte ist dann, an den preußischen Gymnasien und auch sonst, nachdem mittlerweile (in Tertia) die lateinische und griechische Quellenlektüre im eigentlichen Sinne (Cäsar und Xenophon) wirksam angesetzt hatte, in Untersekunda wieder aufgenommen und in einem zweijährigen Kursus, 2 Stunden wöchentlich, griechische Geschichte in Unter-,

römische in Obersekunda durchgeführt worden. Dieser Unterricht ist, wie ich aus 30jähriger Beobachtung heraus sagen kann, ein sehr fruchtbarer gewesen; die Wechselbeziehung zwischen dem in den Geschichtsstunden Gebotenen und dem in den lateinischen und griechischen Stunden Gelesenen und Erarbeiteten machte sich fühlbar; es bildete sich eine sehr solide Grundlage für die fernere griechische und lateinische (Quellen-) Lektüre in Prima, und diese Wirkungen hätten sich, wenn man statt äußerlich zu reformieren, innerlich, immanent, fortgeschritten wäre, noch erheblich steigern lassen. Dieser Unterricht hat auch, wie gar nicht zu verkennen war, das Verständnis der mittelalterlichen und neueren Geschichte, welche das Pensum der Prima bildete, sehr wesentlich gefördert — wie ich unter anderem beim Abiturientenexamen habe wahrnehmen können. Es ist mithin ein sehr empfindlicher Verlust, wenn dieser Unterricht, wie in dem neuen preußischen Lehrplan geschieht, auf das Eine Jahr Obersekunda mit 3 Stunden beschränkt, also um ein volles Viertel gekürzt wird. Ich war bei der Berliner Konferenz 1890 sehr betroffen, als ein so entschiedener Humanist wie Karl Kruse diesen Vorschlag machte, den er damit begründete, daß den zahlreichen Schülern des Gymnasiums und der Progymnasien, welche mit Untersekunda ausschieden, nicht ein Fragment der Alten Geschichte mitgegeben werden dürfe, sondern daß das Gymnasium ihnen noch ein Jahr neuerer deutscher und europäischer Geschichte als geschichtliche Ausstattung mit auf den Weg geben müsse. Die Lage war deutlich genug und sie ward auch mir durch diesen Vorschlag von bester gymnasialer Seite vollends klar gemacht. Das Gymnasium ist nicht mehr, wie es z. B. C. L. Roth noch definieren wollte, allein die Schule für die künftigen Ärzte, Richter, Geistlichen und Lehrer der Nation; es ist nicht mehr und kann nicht mehr für alle seine Schüler Vorbereitungsanstalt für die Universität sein; eine Konzession muß gemacht, ein Opfer muß gebracht werden, und so habe auch ich mich, nicht mit freudigem Mute, aber mit vollem Bewußtsein von der Notwendigkeit des Opfers, für die Anschauung Kruses erklärt; es ist auch heute noch meine Überzeugung, daß dieses Opfer, ohne das Lebensprinzip des Gymnasiums als einer wesentlich auf historische Bildung abzielenden Anstalt zu versehren, gebracht werden kann, unter folgenden Voraussetzungen;

1) daß die 3 Stunden in Obersekunda unverkürzt dem Unterricht in alter Geschichte gewidmet werden, die Geographie also nicht mehr als besonderer Unterrichtsgegenstand gelehrt, wohl aber als ein wichtiges Moment geschichtlicher Erkenntnis — als angewandte Geographie — auf der ganzen Oberstufe II sup. I inf. sup. berücksichtigt werde;

2) daß wie in Quarta verkürzte Behandlung der Dämmerzeiten und ungleiche Behandlung der einzelnen Zeiträume oder Komplexe von Ereignissen nach dem Gesichtspunkte relativer Wichtigkeit und Verständlichkeit eintritt; der Nonsens muß endlich verschwinden, daß man z. B. die römischen Könige oder die Seleuciden mit ihren Jahreszahlen lernen läßt;

3) aber: daß der lateinische Unterricht mindestens auf das Maß des preußischen Lehrplans von 1882, oder des heutigen sächsischen, also 8 Stunden in Obersekunda und Prima, statt der ganz ungenügenden 6, wiederhergestellt wird. Hier,

Punkt 3, ist in Wahrheit der Sitz des Übels, das die Gymnasien bedroht und welches auch die unzweifelhaften Vorzüge und Fortschritte der sogenannten Schulreform unwirksam zu machen und in ihr Gegenteil zu verwandeln droht. Die Restitution ist, vor Allem auf der oberen Stufe, unter allen Gesichtspunkten und mit Rücksicht auf jede Art von Universitätsstudien notwendig. Es ist ein Irrtum, daß die gestrichenen Stunden irgend einem andern Fach oder irgend einer wissenschaftlichen Thätigkeit zu Gute kommen; sie werden einfach vergeudet oder in mehr oder weniger löblicher oder unlöblicher Weise vernascht; für unsern besonderen Standpunkt als Vertreter der historischen Bildung ist zu befürchten, daß das Verständnis aller Geschichte sinken wird mit der verminderten Arbeitsfähigkeit, die sich zunächst auf unserem Gebiete darin zeigen wird, daß die Schüler unserer Gymnasien, zunächst der preußischen, die Quellenschriften der alten Geschichte nicht mehr in demselben Umfang und nicht mehr mit derselben Sicherheit und folglich nicht mehr mit demselben Gewinn lesen werden, wie früher.

III.

Es wären, wollte man nach Vollständigkeit streben, noch einige Worte über die didaktische Seite des Gegenstandes zu sagen, nachdem wir seine prinzipielle Bedeutung und seine Stellung im Organismus des 9klassigen Gymnasiums besprochen haben. Jeder Geschichtsunterricht, oder sagen wir lieber konkret, jeder Geschichtslehrer hat 3 Aufgaben ins Auge zu fassen:

1) die Erzählung, die Darbietung wie man jetzt sagt, die Vorführung des geschichtlichen Stoffes;

2) die Einprägung des Thatsächlichen mit den wichtigsten Jahreszahlen;

3) die Entwicklung der Fähigkeit, mit dem gewonnenen geschichtlichen Stoff in elementarer Weise zu operieren.

Über den ersten Punkt ist nichts weiter zu sagen, für die alte Geschichte gilt hier, was für jeden Geschichtsunterricht gilt. Ein verständiges Lehrbuch wird den Lehrer unterstützen, der Lehrer aber, und nicht das Lehrbuch, muß den Charakter des Unterrichts bestimmen. Das Lehrbuch muß das Thatsächliche in verständiger und knapper Sprache vorführen, es muß aber nicht schildern und erzählen wollen. Für die erste Stufe des altgeschichtlichen Unterrichts, Quarta, ist ein solches notwendig, für die Untersekunda wünschenswert; doch kann hier ein geübter Lehrer mit einer guten Tabelle auskommen. Der Vortrag wird vornehmlich den Zusammenhang der Ereignisse ins Auge zu fassen haben, den epischen Charakter tragen müssen, soziale, wirtschaftliche Zustände nur in diesem Zusammenhang; gerade bei der alten Geschichte aber öffnet sich ein Weg, den Sinn für diese Dinge zu wecken, bei der Lesung der Quellen im lateinischen und griechischen Unterrichte. Das zweite, die Einprägung des Thatsächlichen, erheischt fortlaufende Repetition, jedesmalige Eröffnung der zweiten Stunde mit Abfragen oder Wiedererzählenlassen. Hier ist das Lehrbuch maßgebend, das auf diese Weise durchgearbeitet wird. Der da und dort auftauchende Gedanke einer Vorbereitung der Schüler auf die Geschichtstunde ist schlechthin zu verwerfen.

Ist ein größerer Abschnitt in der Weise 1 und 2 durchgenommen, so wird

er, unter anderen Gesichtspunkten als diejenigen, welche bei der Vorführung (Nr. 1) maßgebend waren, repetiert — z. B. die Geschichte der punischen Kriege oder der römischen Bürgerkriege nach ihren wechselnden Kriegsschauplätzen, — Geschichte einer Landschaft — Lebensgeschichte einiger hervorragenden handelnden Persönlichkeiten u. s. w.; es wird der gewonnene Gedächtnisstoff in neue Formen gegossen, verstandesmäßig verwendet; und hier ist das eigentliche Feld, wo sich Lehrgeschick und gründliche Sachkenntnis und, nicht zu vergessen, die Wirkung der aus der Klassikerlektüre fließenden Erkenntnis vergangener Menschen und Dinge entfalten kann.

Demgemäß möchte ich folgende Punkte der Diskussion anheimgeben:

1) Am Gymnasium, als einer die Altersstufen von 9—18 Jahren umfassenden Anstalt, ist eine zweimalige Durchwanderung des Geschichtsgebiets, mithin auch ein 2maliger Kursus in Alter Geschichte, am besten Quarta und Sekunda, geboten.

2) Eigentlicher Geschichtsunterricht kann erst auf Quarta beginnen, wenn die Stufe erreicht ist, wo zusammenhängende lateinische Lektüre beginnen kann. Der ganze lateinische und weiterhin griechische Unterricht ist seinem Wesen nach historischer Art, die lateinische und griechische Lektüre jeder Art (elementare) Quellenlektüre; zwischen dieser Lektüre und dem Unterricht in alter Geschichte besteht ein natürliches Verhältnis wechselseitiger Ergänzung: und folglich bildet Kenntnis der alten Geschichte die Grundlage aller ferneren Geschichtserkenntnis und historischen Bildung.

3) Die Schmälerung des lateinischen und griechischen Unterrichts über eine gewisse Grenze hinaus schwächt den historischen Sinn und schädigt also mittelbar auch den Unterricht in vaterländischer und neuerer Geschichte. In dem preußischen Gymnasiallehrplan von 1892 ist diese Gränze überschritten.

Zweite Versammlung deutscher Historiker in Leipzig am 29., 30. und 31. März 1894.

Die zweite in Leipzig tagende Versammlung zeigte schon rein äußerlich durch die große Zahl der erschienenen Teilnehmer, daß die Bedeutung dieser im vorigen Jahre in München begonnenen Kongresse für die Fragen der historischen Wissenschaft und ihr Verhältnis zum deutschen Volksleben in ihrer ganzen Wichtigkeit erkannt worden ist. Unter den 400 Historikern, welche aus allen Landen, wo die deutsche Sprache erklingt, nach Leipzig gekommen waren, sah man die hervorragendsten Vertreter aller Zweige der Wissenschaft, den Theoretiker sowohl wie den praktischen Schulmann und den Archivar Schon der Begrüßungsabend am 28. März, an welchem in dem großen Saale des Kaufmännischen Vereinshauses, wo auch die Verhandlungen stattfanden, die Teilnehmer durch Prof. Arndt (Leipzig) im Namen des engeren und weiteren Ausschusses mit ächter sächsischer Gemütlichkeit begrüßt wurden, zeigte, daß man von überall mit gespannter Erwartung der kommenden Verhandlungen nach Leipzig geeilt war, von der Überzeugung getragen, daß ein frischer Geist, ein neuer Frühling, wie Prof. Arndt unter lautem Beifall sagte, in die Wissenschaft eingedrungen sei, welche viele Jahre hindurch den Weg der Verknöche-

rung gegangen war. Gleich der erste Morgen brachte eine tiefe in das Geistesleben unserer Tage einführende Streitfrage zur Beratung welche das Verhältnis der Geschichtswissenschaft zu unserem Volksleben betrifft, die Stellung der alten Geschichte in gelehrten Unterricht. Diese erste Sitzung wurde mit der Begrüßungsrede des Prof. Lamprecht (Leipzig) eröffnet, in welcher er den sächsischen Kultusminister Excellenz v. Seydewitz als den Vertreter der sächsischen Staatsregierung, den Vertreter Badens den Direktor des Generallandesarchivs Dr. v. Weech, den Rector der Universität Leipzig Geh. Rat Wislienus, den Vertreter der Leipziger Bürgerschaft den Bürgermeister Dr. Tröndlin und alle von nah und fern gekommenen, allen Kreisen und Ständen angehörenden Gäste willkommen hieß. Nachdem Prof. Lamprecht ein Exemplar der von den Dozenten der Leipziger Universität verfaßten Festschrift überreicht und ebenso Archivrat Dr. Ermisch im Namen der sächsischen Staatsregierung und des Altertumsvereins der Versammlung eine Festschrift als Gabe dargebracht hatte, nach den Antworten der Begrüßten und Festsetzung der Leitung der Versammlung, deren Vorsitz Prof. Lamprecht, Prof. Wachsmuth, Prof. Arndt übertragen wurde (Schriftführer waren Dr. Baldamus, Prof. Mogk, Dr. Ilberg), erhielt zuerst Dir. O. Jäger (Köln) das Wort zu der Begründung seiner für die erste Frage: Stellung der alten Geschichte in gelehrten Unterricht, aufgestellten Thesen. Der weit über die Grenzen unseres Vaterlandes bekannte Pädagoge und Geschichtsschreiber wurde mit lautem Bravo empfangen und behandelte nun das genannte Thema in einem oft von Beifall unterbrochenen Vortrage, dessen Wortlaut oben mitgeteilt ist. Als zweiter Berichterstatter sprach Dir. Hannak (Wien), welcher ebenfalls die Geschichte des Altertums als einen wichtigen, ja unerläßlichen Stoff des Gymnasialunterrichts bezeichnete, denn ohne die Kenntnis des Altertums gäbe es keine Kenntnis des ganzen genus humanum ganz abgesehen davon, daß um die Schöpfungen der heutigen Zeit in Kunst und Wissenschaft, in Staats- und Rechtsleben zu verstehen, das Studium der Geschichte der classischen Völker des Altertums nicht zu entbehren sei. Auch um die Jugend zum Kampfe gegen die sozialistischen Bestrebungen vorzubereiten und auszurüsten könne in hervorragender Weise die Geschichte der politischen und sozialen Verhältnisse der Griechen und Römer beitragen. Der Redner ging dann genauer auf den geschichtlichen Lehrplan der österreichischen Gymnasien ein und forderte, daß mehr als bisher die orientalische Geschichte, namentlich die Geschichte Ägyptens und der mesopotamischen Weltreiche im Unterricht berücksichtigt werden soll, ebenso wie die Mythen und Sagen und die Kunstgeschichte mehr heranzuziehen seien. Der dritte Berichterstatter Rektor Prof. Kämmel (Leipzig) sprach zuerst seine Übereinstimmung mit den Grundanschauungen der Vorredner aus; besonders beklagte auch er eine zu weitgehende Verkürzung des Lateinischen und Griechischen und wünschte ebenfalls eine ausgiebige Behandlung der alten Geschichte auf den höheren Schulen. Dagegen wandte er sich gegen die von Hannak gewünschte größere Berücksichtigung der orientalischen Geschichte, welche zeitlich und innerlich zu entfernt läge, und für deren ausgiebige Behandlung außerdem die Zeit fehle. Den nötigen Hintergrund gäbe übrigens die alttestamentliche Geschichte ab.

Redner ging dann ausführlicher ein auf die Verteilung des historischen Lehrstoffes in den einzelnen Klassen und hob die Vorzüge der sächsischen Einrichtung hervor, indem er sich sehr entschieden gegen den in Preußen seit 1892 eingeführten Abschluß des unteren Geschichtskursus im 6. Jahre des ganzen Gymnasialkursus (II B.) aussprach. Für die dringend nötige intensive Behandlung der deutschen, speziell der neueren Geschichte, seien drei Jahre unerläßlich, und ein Jahr für die alte Geschichte reiche nicht aus. Die Schule müsse das Interesse und Verständnis für die Geschichte erwecken, da später für die meisten wenig mehr Gelegenheit zum Geschichtsstudium gegeben sei. Gegenüber der neueren, insbesondere der deutschen Geschichte müsse allerdings in den oberen Klassen die des Altertums zurücktreten, für welche auch das Interesse und die Bewunderung abgenommen habe. In dem sächsischen Lehrplan sei in den Mittelklassen genügend Zeit für die alte Geschichte gelassen.

An der auf diese Vorträge folgenden sehr lebhaften Besprechung beteiligten sich außer den Berichterstattern, welche die einzelnen angefochtenen Punkte ihrer Ausführungen verteidigten, Prof. Herrlich (Berlin), welcher sehr warm für die Berücksichtigung der Archäologie der griechischen Kunst im historischen Unterricht der alten Geschichte eintrat und den Mangel an Material für Vorführung der typischen Werke der griechischen Plastik bedauerte. Dir. Martens (Elbing) stellte sich auf den Boden der preußischen Reform von 1892 und wollte die durch die Schmälerung des Unterrichts in den alten Sprachen herbeigeführten üblen Folgen nicht anerkennen. Prof. Quidde (München) brachte einen Antrag ein, welcher den durch äußere Gründe veranlaßten Einschnitt nach Untersekunda verurteilte; die Abstimmung über diesen Antrag wurde auf eine andere Sitzung verschoben. Prof. Vogt (Augsburg) hielt eine gründliche Kenntnis der modernen Geschichte in erster Linie für notwendig, während Prof. Böthlingk (Karlsruhe) wieder mehr Gewicht auf die alte Geschichte legte. Prof. Martens (Elberfeld) hat große Schwierigkeit in dem auf ein Jahr zusammengedrängten Unterricht in griechischer und römischer Geschichte gefunden. Bei der Beschlußfassung über die von den Berichterstattern vorgeschlagenen Thesen rief besonders die von Jäger über die Schmälerung des Unterrichts in den classischen Sprachen gestellte eine sehr interessante Erörterung hervor, an der sich besonders Jäger, Dir. Martens, Prof. Arndt, und Prof. Moldenhauer (Köln) beteiligten. Schließlich wurden die Thesen meist einstimmig oder mit großer Majorität in folgender Fassung angenommen.

I. Da eine wirkliche Quellenlektüre im Gymnasium in einiger Ausdehnung nur auf dem Gebiete des Altertums möglich ist, wo alle Lektüre im weiteren Sinne diesen Charakter trägt, und da ferner die Geschichte der Griechen und Römer nicht nur an sich eine der wichtigsten Partien der allgemeinen Geschichte und die Voraussetzung für das Verständnis unserer eigenen bildet, sondern auch ein in sich völlig abgeschlossenes und verhältnismäßig leicht übersichtliches Ganzes darstellt, so muß der Unterricht in der alten Geschichte die Grundlage aller weiteren historischen Kenntnis und Bildung bleiben.

II. Die Geschichte der altorientalischen Völker ist nur insoweit und zwar in

enger Verbindung mit der griechischen Geschichte zu behandeln, als sie die Gestaltung des persischen Reiches vorbereitet hat.

III. Auf der obersten Stufe des Gymnasialunterrichts muß im systematischen Betriebe die alte Geschichte hinter der neueren, insbesondere der deutschen, zurücktreten, der hier die planmäßigen Stunden der Hauptsache nach zu widmen sind; die vertiefende Betrachtung der alten Geschichte ist im wesentlichen der Klassikerlektüre zuzuweisen.

IV. Die Leistungen der Griechen auf dem Gebiete der bildenden Künste sollen an der Hand geeigneter Anschauungsmittel als wichtiger Bestandteil der Kulturgeschichte der Jugend vorgeführt werden.

V. Die Schmälerung des lateinischen und griechischen Unterrichts über eine gewisse Grenze hinaus erschwert den historischen Unterricht und schädigt also mittelbar auch den Unterricht in vaterländischer und „neuerer" Geschichte. In dem preußischen Gymnasiallehrplan von 1892 erscheint diese Grenze überschritten.

Besonders die mit Eifer bekämpfte aber schließlich mit bedeutender Majorität erfolgte Annahme der mit Absicht nachdrücklich an den Schluß gestellten These V wird in den Kreisen der Freunde des humanistischen Gymnasiums mit großer Freude begrüßt werden. Es ist durch die Verhandlungen in Leipzig, an welchen sich die hervorragendsten Vertreter der historischen Wissenschaften in ganz Deutschland beteiligten, klar geworden, daß man sich der durch die Lehrpläne von 1892 heraufbeschworenen schweren Gefahr des humanist. Unterrichts voll bewußt geworden ist; und diese Abstimmung wird in den leitenden Kreisen Preußens doch wohl zu denken geben.

Den Schluß des ersten Tages bildete ein Vortrag des Prof. Schmoller (Berlin) über den deutschen Beamtenstaat des 16.—18. Jahrhunderts oder vielmehr spezieller über die Entstehung, Bedeutung und Wirksamkeit des berufsmäßigen besoldeten Beamtentums, wie es in dieser Zeit entstand, die Behördenorganisation beherrschte, das Ständetum beseitigte, und den absoluten Militär-, Polizei- und Beamtenstaat schuf. Von großem Interesse waren die Ausführungen über die Schriften der Gesellschaft, aus denen das Beamtentum sich gebildet hat, und über die Bedeutung, welche es gegenüber der Herrschaft des Junkertums gewonnen hat. Das Urteil sozialdemokratischer, radikaler und materiellistischer Schriftsteller, die sich unendlich weise dünken, wenn sie immer wieder die oberflächliche Phrase wiederholen, daß eine feudale Gesellschaftsordnung ein Junkerregiment an ihrer Spitze erzeugen müsse, wurde von dem Redner in gebührender Weise abgewiesen. Außerordentlichen Eindruck machte der Schluß des nach Form und Inhalt gleich vollendeten und mit lautem, wiederholten Beifall aufgenommenen Vortrages, in welchem Redner auf den größten Beamten des neuen deutschen Reiches, Bismarck hinweisend die Hoffnung aussprach, daß auch in den Kämpfen der Gegenwart die feste Stellung der Monarchie und eines treuen Beamtentums der sichere Hort des Staates sein werde.

Nicht minder wichtig für die Entwickelung der Geschichtswissenschaft sowohl als auch für unsere großen nationalen Interessen waren die Verhandlungen des zweiten Tages, welche über den Stand und die Bedeutung der landesgeschichtlichen Studien, insbesondere über die Arbeitsgebiete der landes-

geschichtlichen Publikationsgesellschaften gepflogen wurden. In den einleitenden Worten hob Prof. Lamprecht hervor, daß, nachdem durch die Schaffung des deutschen Reiches die Geschichtsforschung eine bedeutsame Wandlung erfahren habe und fast völlig neu auf den Plan die Erforschung des Volkslebens in Wirtschaft und Gesellschaft getreten sei, die alten Einrichtungen, welche für die politisch-geschichtliche Forschung getroffen waren, nicht genügend seien. Überall hätten sich nun in den territorischen Centren unserer nationalen Entwickelung besondere landesgeschichtliche Institute mit sehr verschiedenem Charakter gebildet oder seien noch im Entstehen begriffen: es gelte nunmehr über den Stand derselben einen Einblick zu gewinnen und wenn irgend möglich die Einrichtungen einheitlicher zu gestalten. So habe der Ausschuß zu Berichterstattern gerade die Herren erwählt, welche selbst in Publikationsgesellschaften thätig seien und bestimmte in der verschiedenartigen Arbeit der einzelnen Landschaften begründete Richtungen innerhalb derselben vertreten. Und in der That gaben die Berichte dieser Herren ein so farbenreiches und doch klares, anschauliches Bild aller dieser Bestrebungen, daß die große Versammlung den Ausführungen derselben mit dem größten Interesse folgte. Zuerst charakterisirte Prof. v. Zwiedeneck-Südenhorst (Graz) die Organisation der steiermärkischen Geschichtskommission, erörterte ihr Arbeitsprogramm und erwähnte die Unterstützung, welche sie vom steiermärkischen Landesausschusse unter besonderer Beteiligung des früheren Landeshauptmanns und jetzigen Handelsministers Grafen Wurmbrand ins Leben gerufen, von Seiten der Regierung, geistlicher und weltlicher Corporationen, namentlich aber auch der in der Steiermark altangesessenen Adelsfamilien erfahre, deren Geschichte zu fördern die Commission sich bereit erklärt habe. Darauf ging Redner genauer auf die Aufgaben dieser Geschichtskommissionen und Publikationsgesellschaften ein und legte die Notwendigkeit dar, der in der natürlichen Entwickelung des lokalgeschichtlichen Forschertriebes liegenden Gefahr der Zersplitterung der Kräfte durch eine besser organisirte Gestaltung derselben entgegenzutreten. Zu dem Zwecke hatte Redner in Übereinstimmung mit den übrigen Berichterstattern eine Resolution eingebracht. Ein ganz anderes Bild der lokalgeschichtlichen Forschung entrollte darauf Prof. Markgraf (Breslau) welcher über die Entstehung, Entwicklung und Thätigkeit des Vereins für Geschichte und Altertum Schlesiens sprach. Dieser Verein bestehe aus etwa 600 Mitgliedern und sei nur auf die geringen Jahresbeiträge derselben angewiesen. Gebührend wurden die Verdienste Büschings und Stenzels hervorgehoben. Wiederum ganz verschieden ist die Thätigkeit der Geschichtskommission Badens, deren Organisation der Direktor des Generallandesarchivs Dr. v. Weech (Karlsruhe) besprach. Hier in diesem verhältnismäßig jungen Staatsgebilde aus der Napoleonischen Zeit, welches viele kleine Gebilde, die meist größeren fremden Gebieten angehört haben, umschließt, hat die badische Regierung selbst ihre Commission niedergesetzt welche die Geschichte des großherzoglichen Hauses und des badischen Landes erforschen und die Herausgabe der Quellen veranlassen soll: Vereine waren nicht vorhanden gewesen. Daneben ist dann die Publikationsthätigkeit des Fürsten von Fürstenberg getreten, welchem die Geschichtsforschung zu großem Danke verpflichtet sein muß. Eine durch-

aus eigenartige Gestaltung hat die Geschichtsforschung in der Rheinprovinz erfahren, über welche der Archivar der Stadt Köln Dr. Hansen als Mitglied der „Gesellschaft für rheinische Geschichtskunde“ berichtete. Diese Gesellschaft, 1881 gegründet, hat sich die Aufgabe gestellt, die Quellen der rheinischen Geschichte herauszugeben, welche von den übrigen zahlreichen rheinischen Geschichtsvereinen noch nicht oder nur ungenügend berücksichtigt worden waren. Die Gesellschaft erhält sich finanziell selbst und die werkthätige Teilnahme der reichen Privatleute, unter denen als ein wahrer Mäcenas der Geschichtswissenschaft der Kölner Geh. Rat v. Mevissen zu nennen ist, ist eine so große, daß sie das berechtigte Erstaunen der Versammlung erregte und wohl zur Nachahmung den übrigen Landschaften empfohlen werden könnte. Wie stach dagegen die Beteiligung ab, welche die Geschichtsforschung in der Provinz Preußen erfährt. Nach dem Bericht des Prof. Prutz (Königsberg) hat der dortige Verein, welcher in Ostpreußen 150, in Westpreußen nur 50 Mitglieder zählt, keine finanzielle Staatshilfe, von dem begüterten Adel sind nur 3 Herren Mitglieder: aus Mangel an Geldmitteln hat auch eine Zeitschrift noch nicht herausgegeben werden können. Die Abgelegenheit dieser östlichen Provinzen und der Mangel an Interesse für die Verhältnisse derselben im übrigen Reiche wurden von dem Redner als die hauptsächlichsten Gründe für diese schlimme Lage angeführt. Weit günstiger lautete darauf der Bericht des Archivrats Dr. Jacobs (Wernigerode) über die historische Commission der Provinz Sachsen, welche als eine von der Provinz ausgegangene Einrichtung auch von dieser sehr reichlich mit Mitteln ausgestattet worden ist. Diese Commission hat sich dann mit den spontanen Bildungen der Provinz in Verbindung gesetzt und vortreffliche Ergebnisse erzielt. Nachdem darauf noch Archivrat Dr. Döbner (Berlin) über die Publikationen des Herzogtums Braunschweig und Prof. Lamprecht über die des Königsreichs Sachsen gesprochen, wurde nach eingehender Erörterung die von Prof. v. Zwiedineck-Südenhorst vorgeschlagene Resolution einstimmig in folgender Form angenommen:

„Die Versammlung erklärt es als dringend erwünscht, daß in Zusammenhang mit den künftigen Historikertagen Konferenzen von Vertretern der landesgeschichtlichen Publikations-Institute zur Beratung gemeinsamer Angelegenheiten stattfinden.“

Die Nachmittagssitzung brachte zuerst einen Vortrag des Oberregierungsrats in der Generaldirektion der königl. Sammlungen zu Dresden Dr. von Seidlitz über die spätgothische Kunst im Königreich Sachsen, welcher zugleich als orientierende Vorbereitung für den gewesenen Besuch der Albrechtsburg und des Domes in Meißen dienen sollte. Redner verbreitete sich sehr eingehend über die hochinteressante Bauart dieser beiden herrlichen Denkmäler spätgothischer Kunst und sprach dann über das Verhältnis der Kunstgeschichte zur Geschichtswissenschaft. In unserer von heftigen Gegensätzen erschütterten Zeit, so führte Redner am Schlusse des Vortrags aus, hört man wohl vielfach die Ansicht äußern, die Kunstgeschichte sei auf der Aesthetik, der Lehre vom Schönen, begründet und habe nichts Anderes zu thun, als deren Gesetze auf die einzelnen Erscheinungen anzuwenden. Ja wenn dem so wäre, so befände sie sich in einer beneidenswert bequemen Lage. Dann besäßen wir den längst gesuchten Maßstab für das, was schön und nicht schön ist-

Dem ist aber leider nicht so. Denn immer deutlicher wird in uns die Erkenntnis, daß die Aesthetik, nämlich die theoretische, philosophische Aesthetik, nur die Wirkungen des Schönen, nicht aber sein Wesen und seine Ursachen zu erfassen vermag und daher auch gar nicht in der Lage ist, das Schöne in der Kunst von dem seinem Wesen nach ganz verschiedenen Schönen in der Natur zu unterscheiden. Dies zu leisten, ist der praktischen, beobachtenden Aesthetik, die von jener durchaus gesondert ist und sich ausschließlich auf die Kunst bezieht, vorbehalten. Diese für die Kunstwissenschaft grundlegende Art der Erkenntnis ist freilich noch erst im Werden begriffen: aber auf Grund des unausgesetzten Zusammenwirkens mit der Geschichte steht zu erwarten, daß auch für unsre noch so junge Wissenschaft die Grundlage allmählich so weit gefestigt werden wird, daß man nicht endlos die Klagen über die ewige „Umwertung alter Werte“ zu hören brauchen wird, die fast von allen Seiten gegen die Vertreter der Kunstwissenschaft erhoben werden.

Den Rest der Nachmittagssitzung des zweiten Tages füllte ein Gegenstand aus, welcher für die Zukunft der Historikertage von der allerhöchsten Bedeutung ist: die Besprechung über den Antrag des Prof. von Zwiedineck-Südenhorst die künftige Organisation des Historikertages betreffend. Nach einer mit großem Beifall aufgenommenen Begründung des Antragstellers und einer eingehenden Erörterung wurde der Antrag in folgender Form angenommen:

I. Die zweite Versammlung deutscher Historiker bestellt durch Wahl einen geschäftsführenden Ausschuß von 10 Mitgliedern mit dem Rechte der Ergänzung durch Selbstwahl bis auf 12, welcher die Aufgabe erhält: 1) die Beschlüsse der Versammlung mit einer Darstellung des Verlaufes der Debatten in geeigneter Weise zu veröffentlichen 2) Ort und Zeit der nächsten Versammlung, jedoch mit Berücksichtigung der in der Versammlung selbst gegebenen Anregungen, zu bestimmen und die Bildung eines Lokalkomitees am gewählten Versammlungsorte zu veranlassen, 3) das Programm des demnächstigen Historikertages zu beraten und im Einverständnis mit dem künftigen Lokalkomitee festzusetzen; 4) einen Fonds aus Beiträgen der Fachgenossen und Teilnehmer zu schaffen, aus welchem die Kosten künftiger Versammlungen oder andere Ausgaben, die der Historikertag veranlaßt, gedeckt werden können.

II. Der Sitz und die Leitung des geschäftsführenden Ausschusses, von dessen Mitgliedern die Hälfte für diesmal in Leipzig wohnhaft sein muß, befindet sich bis zur Eröffnung der nächsten Versammlung in Leipzig. Seine Konstituierung findet sofort nach der Wahl statt. Der Verkehr zwischen der Leitung und den auswärtigen Mitgliedern des Ausschusses wird in der Regel schriftlich geführt, doch wird von den letzteren erwartet, daß sie in dringenden Fällen, jedenfalls aber einmal im Jahre, einer allgemeinen Versammlung des Ausschusses anwohnen. Das Mandat des Ausschusses erlischt mit der Eröffnung der nächsten Versammlung, die — sofern kein Gegenantrag beschlossen wird — einen neuen geschäftsführenden Ausschuß einzusetzen hat.

Als Ort der nächsten Versammlung wurde, nachdem das in erster Linie vorgeschlagene Berlin wegen mehrfacher Hindernisse nicht hatte gewählt werden können,

Marburg dem Ausschusse zur Bestimmung anempfohlen; als Zeit wird Ostern 1895 bestimmt. In den Ausschuß wurden gewählt: a) die Leipziger Prof. Lamprecht, Arndt, Dr. Baldamus, Prof. Dr. Marcks, Wachsmuth, b) Auswärtige: Dir. v. Weech, Prof. Stieve, Prutz, Dr. Hansen, Prof. v. Zwiedineck-Südenhorst.

Am dritten Verhandlungstage begründete Prof. Stieve (München) in einer trotz des trockenen Inhaltes mit geistvollem Humor vorgetragenen Rede seine Thesen zur Frage: Welche Grundsätze sind bei der Herausgabe von Aktenstücken zur neueren Geschichte zu befolgen. Die Thesen waren folgende:

1. Nur die ihrem ganzen Wortlaut nach wichtigen Aktenstücke sind vollständig zu drucken; in der Regel sind Auszüge mitzuteilen; für minder wichtige Stoffe genügen Darstellungen, denen Aktenstücke als Beilagen, wichtigere Urkundenstellen und Nachweise als Anmerkungen und Nebenergebnisse der Aktenforschung als Anhänge beigefügt werden können. 2. Die Auszüge sollen nicht nur die in einem Aktenstück behandelten Gegenstände bezeichnen, sondern dasselbe seinem ganzen Inhalt nach darzustellen suchen. 3. Eigenhändige Briefe und Tagebücher bedeutender Persönlichkeiten sind, falls ihr Inhalt bemerkenswert, im Wortlaut zu veröffentlichen. 4. Der Herausgeber soll den gesamten, auf seinen Gegenstand bezüglichen Stoff zu sammeln und auszuarbeiten trachten. 5. Er soll die gesamte einschlägige Literatur heranzuziehen bemüht sein. 6. Bei Auszügen von Briefen ist die direkte Redeweise der Vorlage („Wir teilen dir mit" u. s. w.) beizubehalten. 7. Für die Schreibweise wortgetreu mitzuteilender deutscher Aktenstücke und -Stellen haben folgende Regeln zu gelten: a. Große Anfangsbuchstaben werden nur verwandt beim Beginn eines Satzes oder Eigennamens, bei den Siglen für Anrede- und Titelformeln und bei den in Briefen auf den angeredeten bezüglichen Fürwörtern. b. Die Siglen für Titel und Anrede werden in der Weise gebildet, daß von dem dazu gehörigen Fürwort der erste, vom Titel selbst der erste und letzte Buchstabe gesetzt werden. Ausnahmen bilden E. W. für Euere Würde und Würden und E L. für E. Lieb und Liebden. Bei Titeln, die den gleichen Anfangsbuchstaben besitzen, wird die Regel für den höchsten angewandt, für die andern aber die zur Vermeidung von Verwechslungen nötige Zahl der ersten Buchstaben nebst dem letzten gebraucht (E. H^{t}. = Heiligkeit, E. Hoh^{t}. = Hoheit, E. Hrl^{t}. = Herrlichkeit). In fremden modernen Sprachen wird schon so verfahren; wenn aber der letzte Buchstabe des Titels ein Vokal ist, wird auch der vorletzte zugezogen. Im Lateinischen genügt für den Nominativ der Anfangsbuchstabe; in den andern Fällen wird die betreffende Casusendung zugefügt S. S. = Sua Sanctitas; S. S^{tis}. = Suae Sanctitatis. Verwechslungen wird überall wie im Deutschen vorgebeugt (S. = Sanctitas, Ser. = Serenitas). Adjektiva wie unterthänig, gnädig, gnädigst, allergnädigster, illustrissimus u. s. w. werden entsprechend den Titeln abgekürzt (utg., gn., gnst. u. s. w.), wenn man es nicht vorzieht, die nicht einen Titel ausdrückenden, bloße Kanzleiphrasen bildenden, wie gnädigst, ganz wegzulassen. c. Die Schreibweise der Vorlage kann bei eigenhändigen Briefen hervorragender Persönlichkeiten beibehalten werden; im übrigen wird sie nach folgenden Angaben vereinfacht: Es

wird nichts zugesetzt und es wird an Vokalen nichts geändert; dagegen wird jeder unserer Schreibweise nicht entsprechende Konsonant weggelassen, wenn er nicht die Aussprache beeinflußt; wo v oder w für u stehen, wird dieses gesetzt, und umgekehrt; für y tritt außer in Eigennahmen und Wörtern griechischen Ursprungs immer i ein; Eigennamen werden stets der Vorlage gemäß geschrieben, wenn nicht eine bestimmte Schreibweise zweifellos gesichert ist. 8. Aktenstücke aus fremden Sprachen sind, abgesehen von der Verwendung großer Anfangsbuchstaben, genau nach der Vorlage wiederzugeben. 9. Aktenveröffentlichungen sind in lateinischen Lettern zu drucken. Für ß ist ss zu drucken. 10. Als Format der Veröffentlichungen ist Oktav zu wählen. 11. Der Inhalt der Aktenstücke ist durch kurze Angaben an ihrem Kopf oder durch gesperrten Druck bezeichnender Wörter in ihnen leicht ersichtlich zu machen. In der Mitte des obern Randes jeder Seite ist die Jahreszahl, in dessen der Seitenzahl entgegengesetzten Ecke die Nummer, am äußern Rande neben der ersten Zeile der Monat und Tag des mitgeteilten Aktenstückes anzugeben. Der Ausstellungsort gehört an den Schluß jedes Stückes, wo das Datum ausführlich zu geben ist. 12. Anmerkungen sind nicht an den Schluß, sondern unter die betreffende Seite des Aktenstückes zu setzen. 13. Ein der Zeitfolge nach geordnetes Verzeichnis der mitgeteilten Aktenstücke der Sammlung beizugeben, erscheint überflüssig. 14. Unerläßlich ist ein alle in der Sammlung vorkommenden Namen und Gegenstände enthaltendes, in möglichst kleine Gruppen geteiltes, alphabetisches Register, und ein solches ist bei mehrbändigen Sammlungen jedem Bande sofort bei der Veröffentlichung beizugeben. Außerdem empfahl Redner noch verschiedene von Grünhagen und Luschin von Ebengreuth gemachte Vorschläge, so 1. Die Interpunktion ist bei dem Druck der alten Aktenstücke beizufügen, soweit es für das Verständnis nötig ist; 2. Verschreibungen, über die man von vornherein nicht zweifelhaft sein kann, soll man einfach weglassen; 3. eigene Einschaltungen sind durch eckige, fremde Einschaltungen durch runde Klammern zu kennzeichnen; 4. für Auslassungen, die der Herausgeber selbst vornimmt, sind Punkte, für Lücken am besten gebrochene Striche (Linien) anzuwenden u. s. w. Weiterhin empfahl Redner, der ständige Ausschuß solle beauftragt werden, die Sache im Auge zu behalten und etwanige weitere Vorschläge entgegenzunehmen und auf Grund des bis dahin eingegangenen Materials der nächsten Versammlung einen Entwurf zur etwanigen Beschlußfassung vorzulegen. Zum Schluß betonte Professor Stieve noch, den Historikern müsse natürlich, was die Befolgung der verschiedenen Vorschläge betreffe, eine gewisse Freiheit gelassen werden. Es sei aber doch dringend anzuraten, daß die Sache für Drucker, Sammler und Benutzer durch Anwendung eines möglichst einheitlichen Verfahrens nach Kräften vereinfacht und erleichtert werde. Die Versammlung zollte den interessanten Ausführungen des bewährten Fachmannes reichen Beifall. Professor Lamprecht bat im Anschluß an die Wünsche und Vorschläge des Redners noch, daß die Mitglieder nach Möglichkeit weitere schriftliche Vorschläge dem Ausschuß machen möchten.

Darauf stand ein Antrag des Prof. Quidde (München) zur Beratung: Die Versammlung hegt das Bedenken, daß bei einer nur 3jährigen Dauer des zweiten

Kursus entweder die alte Geschichte oder die neuere Geschichte zu kurz kommen werden, sie ist der Meinung, daß es deshalb im Interesse des Geschichtsunterrichtes liegt, keinen Einschnitt nach Untersekunda zu machen, und daß dieser Gesichtspunkt bei künftiger Neuordnung des Berechtigungswesens berücksichtigt werden sollte.

An der Besprechung beteiligten sich unter andern Dr. Baldamus (Leipzig) Dr. Bühring (Berlin) Prof. Prutz (Königsberg) Prof. Bachmann (Prag) Prof. Moldenhauer (Köln), welcher auf eine Behauptung des ersten Tages zurückgreifend erklärte, daß man in Preußen mit der Neuordnung des Geschichtsunterrichts nicht überall so unzufrieden sei, wenn man auch bedauern müsse, daß der alten Geschichte nur ein Jahr eingeräumt worden sei. Schließlich wurde auf Anraten des Prof. Prutz, welchem sich die meisten Redner in der Meinung anschlossen, daß der Inhalt des Antrages außerhalb der Competenz der Versammlung liege, über denselben zur Tagesordnung übergegangen. Der Vorsitzende empfahl darauf mit warmen Worten das von Dr. Horst Kohl (Chemnitz) herauszugebende Bismarck-Jahrbuch, welches im Wesentlichen der bewährten Form des Goethe-Jahrbuches entsprechen soll. Ferner begründete Dr. Sieglin (Custos an der Bibliotheca Albertina zu Leipzig) den von ihm eingebrachten Antrag: „die Versammlung möge den historischen Vereinen, sowie den deutschen Historikern überhaupt die wissenschaftliche Unterstützung der Neubearbeitung des Spruner-Menke'schen Atlas, vor allem der Gaukarten, besonders ans Herz legen." Der Antrag wurde von der Versammlung bereitwilligst angenommen.

Damit waren die Tagesordnungen erschöpft und der Vorsitzende konnte nunmehr in seinem schönen Schlußworte mit Recht einen freudigen Rückblick auf die drei Tage werfen, welche in ernster Arbeit so viel Bedeutungsvolles für die Geschichtswissenschaft zu Tage gefördert und andrerseits in freundschaftlichem Verkehre die Geistesgenossen einander näher gebracht und zu weiterem freudigen Schaffen angeregt hatten. Im Sinne der ganzen Versammlung sprach dann Prof. Moldenhauer (Köln) dem Ausschuß in Leipzig den herzlichen Dank aus für seine Bemühungen um die Instandsetzung und Leitung des zweiten Historikertages, welchen alle Teilnehmer in steter dankbarer Erinnerung behalten würden. Ein großer Teil der Mitglieder vereinigte sich am Nachmittage zu dem Festessen, das in äußerst gemütlicher Weise unter sehr zahlreichen Trinksprüchen verlief. Am Sonntag fand sich auch eine Schar zu dem Ausfluge nach Meißen zusammen, um auch hier einen fröhlichen und anregenden Tag zu verleben. Wenn wir die Ergebnisse dieses zweiten Historikertages mit einem Worte zusammenfassen wollen, so dürfen wir mit Recht sagen, daß sie die Erwartungen weit übertroffen haben, und daß der Historikertag sich würdig in die Reihe aller sonstigen wissenschaftlichen Vereinigungstage zu stellen berechtigt ist.

Köln. Fr. Moldenhauer.

Josef Loos. Der österreichische Gymnasiallehrplan im Lichte der Concentration. Wien 1892. Alfr. Hölder. IV. u. 70 S. 8°.

Der Verfasser führt in dem Vorwort mit Recht darüber Klage, daß zwischen Theorie und Praxis eine unheilvolle Kluft bestehe, die nur durch den Nachweis der Anwendbarkeit didaktischer Grundsätze in der Praxis des Unterrichts allmählich überbrückt werden könne. In dieser Einsicht und in dem praktischen Versuche liegt das Verdienst der wertvollen Schrift.

Von den 3 Momenten, die für die Organisation des Bildungsinhaltes in Betracht kommen: dem sittlich-religiösen Endzweck, der psychologischen Reihenfolge des Unterrichts und der Wechselbeziehung der Unterrichtsstoffe behandelt die Abhandlung nur den letzten Punkt, da der Lehrplan ausgesprochenermaßen einer ethischen Concentration huldigt und der Verfasser über den zweiten Punkt sich in einem besonderen Vortrage ausgesprochen hat.

Zunächst wird die Geschichte der Concentration in den Hauptzügen vorgeführt; der Leser wird mit Interesse sehen, wie alt schon der Gedanke ist, und was in Österreich zu seiner Verwirklichung geschah. Der Hauptteil der Schrift, der ihr ihren eigentümlichen Wert verleiht, führt die innere Concentration in Klassenbildern vor und versucht an dem bestehenden Lehrplan nachzuweisen, wie wenigstens die Lehrarbeit zusammenführen kann, was lehrplanmäßig nicht schon von vornherein als Zusammengehöriges erscheint. Dabei werden die gleichzeitig zur Behandlung kommenden Stoffe mit einander verglichen, das Gemeinsame und Verwandte zusammengestellt und nachgewiesen, wie eine Verknüpfung desselben möglich ist. Zugleich werden auch die äußeren, Lehrer und Lehrfächerverteilung betreffenden Veranstaltungen berücksichtigt.

Nur wer selbst schon einen Versuch der Concentration und einheitlichen Gestaltung des Gymnasialunterrichts durchgeführt hat — ich gehöre zu den nicht gerade zahlreichen Schulmännern, die dies unternommen haben — weiß zu schätzen, welche Fülle von Arbeit und Nachdenken in diesen Klassenbildern enthalten ist. Ich danke darum ganz besonders dem Verfasser, daß er durch seine Schrift die heute zweifellos wichtigste Frage des höheren Unterrichts in sehr klarer und umfassender Weise gefördert hat. Und das Beste, was ich ihm wünschen kann, ist, daß seine Arbeit recht viele Leser und seine Thätigkeit recht viele Nachfolger finde. Denn wenn irgendwo, so gilt hier das Wort, daß viele Wege nach Rom führen, und nur wenn die praktische Durchführung von den verschiedensten Seiten und Standpunkten aus versucht wird, werden wir endlich dazu gelangen, das Prinzip, das heute von vielen im Munde geführt, von wenigen geübt wird, zu einer neuen Triebkraft des Gymnasialunterrichts zu machen.

Gießen. Hermann Schiller.

Knaben-Handarbeit.

Von den Veröffentlichungen des Deutschen Vereins für Knaben-Handarbeit teilen wir folgende mit, die besonders geeignet sind, über seine Ziele, Mittel und Erfolge zu unterrichten.

Knabenhandarbeit in Leipzig.

Als vor länger als einem Jahrzehnt in Leipzig die Schülerwerkstätten eröffnet und die Knaben aufgefordert wurden, hier sich praktische Geschicklichkeit beim Gebrauche der wichtigsten Werkzeuge zu erwerben, da wurde ihnen zur Erklärung dessen, was ihrer wartete, ein Programm in die Hand gegeben. In dem hieß es: „Nicht zu Handwerkern sollt ihr hier vorgebildet werden, denn dazu würden die kurzen Mußestunden nicht hinreichen, sondern geschickter sollt ihr werden und anstelliger, als ihr zumeist seid. Wie viele von euch können einen Nagel gerade in die Wand schlagen, ohne sich dabei auf die Finger zu klopfen? wie viele können einen Drachen bauen, der Gleichgewicht hat und hoch in der Luft steht? Die meisten können nicht einmal einen Bleistift ordentlich spitzen oder ein Buch richtig einschlagen."

„Da laßt ihr euch zu Weihnachten einen Werkzeugkasten schenken und stellt ihn nach ein paar verunglückten Versuchen in die Ecke zum Verrosten und Verstauben. Oder ihr probiert es mit Laubsägearbeiten. Da werden ein paar Dutzend Sägeblätter zerbrochen und dann, wenn das geschmacklose Muster herausgequält ist aus dem Zigarrenkistendeckel, dann schafft ihr die zerbrochenen Stücke zum Tischler, daß er sie wieder leime und das wichtigste an der ganzen Arbeit thue: das Zusammensetzen. Das verschenkt ihr nachher als euer Werk!"

„Es ist nicht anders, ihr Knaben; die meisten von euch können ihre Hände nicht ordentlich brauchen. So sollte es jedoch nicht bleiben. Sind die Schularbeiten fertig und macht die Familie keinen Anspruch an ihn, so geht der rechte Junge im Sommer auf den Spielplatz und ins Schwimmbad, im Winter aber auf die Eisbahn und an den Werktisch. Es wird ihm eine wahre Herzenslust sein, wenn draußen das Winterwetter tobt und die Abende lang werden, in fröhlicher Gemeinschaft mit anderen in der traulichen Werkstatt emsig zu schaffen."

Seit jener Zeit nun haben viele tausende von Jungen nicht nur hier, sondern überall im deutschen Vaterlande in den Schülerwerkstätten ihre körperlichen Kräfte geübt und bei der praktischen Arbeit sich erfrischt zu neuer geistiger Anstrengung. Und wie viele Eltern sind schon dankbar gewesen für den arbeitseifrigen, aufgeweckten Sinn, den die Knaben von der Werkbank mit heimbrachten! Mit frischen Kräften gehen sie dann an ihre Bücher zurück. „Mein Junge", so heißt es da, „hat noch nie frischer und munterer gearbeitet, als wenn er ein paar Stunden vergnügt und eifrig gepappt, geschnitten oder gehobelt hatte. Strahlend sieht er überdies seine mancherlei kleinen, in der Handarbeitsstunde gefertigten Gegenstände im Gebrauch der Eltern; auch ein erziehliches Moment, das man nicht verachten sollte. Einmal in der Woche, Mittwochs oder Sonnabends Nachmittags ein paar Stunden könnte man seinen Kindern diese Ausspannung, diese Freude, diesen Nutzen wohl gönnen."

Wie im Anfang, so ist auch jetzt noch das Ziel des Arbeitsunterrichtes ein rein erzieherisches. Die Arbeit in der Schülerwerkstätte will die praktischen Fähigkeiten des Geistes zur volleren Entwicklung bringen, sowie den außerordentlich regen Trieb der Knabennatur, zu gestalten, zu schaffen und sich praktisch thätig zu erweisen, befriedigen. Sie gewöhnt schon früh an stete nützliche Beschäftigung, weckt in dem Knaben das Interesse und das Verständnis für die werkthätige Arbeit der

Hand und ist zugleich eines der geeignetsten Mittel, den Knaben nach der Anstrengung des Geistes wieder zu erfrischen und für die neue Lernarbeit aufnahmefähig zu machen.

Die Unterrichtskosten sind aber für Bemittelte thatsächlich nur geringe. Arme Knaben vergüten in der Regel nur die Kosten des Arbeitsmaterials, das sie verbrauchen. Dank der Unterstützung, die die Behörden den Schülerwerkstätten zu teil werden lassen, sind sie im stande, in solcher Weise gemeinnützig zu wirken, und es ist erfreulich zu sehen, mit welchem regen Eifer von der Jugend die Gelegenheit zu werkthätigem Schaffen benutzt wird.

Die Lehrerbildungs-Anstalt für Knaben-Handarbeit zu Leipzig.

Die erste Bedingung einer kräftigen Förderung der Handarbeits-Bestrebungen war von Anfang an die Heranbildung geeigneter Lehrkräfte. Seit seinem Bestehen nahm daher der Deutsche Verein für Knaben-Handarbeit darauf Bedacht, eine eigene Lehrerbildungs-Anstalt des Vereins ins Leben zu rufen. Diese wurde 1887 in Leipzig errichtet und ihre Leitung dem Realgymnasial-Oberlehrer Dr. W. Götze daselbst übertragen. Sehr erleichtert wurden die Anfänge des jungen Instituts durch den Umstand, daß der Vorstand der Leipziger Schülerwerkstatt alle seine Räumlichkeiten und Werkzeuge zur Verfügung stellte, und daß die praktische Unterweisung der Teilnehmer wie die Leitung des Ganzen Männern anvertraut werden konnte, die sich bereits seit Jahren bei der Ausbildung von Lehrern bewährt hatten.

Mit jedem Jahre seit ihrem Bestehen hat nun die Lehrerbildungs-Anstalt ihre fruchtbringende Thätigkeit mehr entwickelt und weiter ausgebreitet. Im vergangenen Jahre wurden in ihr 151 Lehrer und Lehrerinnen, eine bis dahin nicht erreichte Zahl, für den Arbeitsunterricht ausgebildet.

Von Interesse ist es, zu sehen, wie sich die Teilnehmerschaft in Beziehung auf ihre Heimatsorte zusammensetzte. Da ist es vor allem bezeichnend, daß im deutschen Seminar für Knabenhandarbeit 71 reichsdeutsche und 80 Lehrer aus anderen Ländern ausgebildet wurden. Von den deutschen Schulmännern kamen 40 aus Preußen, 6 aus dem Großherzogtum Hessen, je 5 aus dem Königreich Sachsen und aus Baden, je 3 aus Elsaß-Lothringen, Sachsen-Weimar und Bremen und je 2 aus Bayern, Württemberg und Anhalt-Dessau. Von den auswärtigen Teilnehmern waren die meisten aus Großbritannien, nämlich 37 aus England und 1 aus Schottland, danach 29 aus Bulgarien, 5 aus Skandinavien (4 aus Norwegen, 1 aus Schweden), 4 aus Österreich-Ungarn, 2 aus der Schweiz, je 1 aus Luxemburg und aus den Vereinigten Staaten von Nordamerika.

Die größte Zahl der Teilnehmer an den Kursen war von Unterrichtsbehörden, Stadtgemeinden, Erziehungsanstalten oder Vereinen zum Zweck ihrer Ausbildung nach Leipzig entsendet worden; die meisten von ihnen wurden auch von solchen Stellen unterstützt.

Ihrer Stellung nach gehörten bei weitem die meisten Teilnehmer, nämlich 128, der Volksschule an. Zu verwundern ist es, daß die geschlossenen Erziehungsanstalten, die Waisenhäuser ꝛc., die ihren Zöglingen doch das Familienleben zu ersetzen haben, nicht mehr Bedürfnis empfinden, ihre Lehrer mit der erziehlichen Knabenhandarbeit bekannt werden zu lassen. Hier und noch an vielen anderen Stellen könnte der Arbeitsunterricht reichen Segen schaffen.

Nach dem Programm der Anstalt sind für dieses Jahr nun vier fünfwöchige Unterrichtskurse in Aussicht genommen; und zwar wird vom 29. März an der Frühjahrskursus, vom 25. Juni an der erste, vom 29. Juli an der zweite

Sommer-, und vom 3. Sept. an der Herbstkursus stattfinden. Es steht den Teilnehmern frei, ein einziges Unterrichtsfach oder deren zwei zu wählen. Solche Unterrichtsfächer sind: die Arbeiten der Vorstufe des Handfertigkeitsunterrichts, Papparbeit, Hobelbankarbeit, ländliche Holzarbeit, Holzschnitzerei, Metallarbeit, Modellieren, und Obst- und Gartenbau. Neben den bisherigen Lehrgängen in Papp-, Hobelbank- und Metallarbeit können auch solche absolviert werden, welche den Lehrern Gelegenheit geben, die Handarbeit mit Rücksicht auf die Herstellung von Anschauungsmitteln und Apparaten für den naturkundlichen, geographischen, mathematischen und physikalischen Unterricht praktisch ausüben zu lernen.

Programme, welche die näheren Bestimmungen enthalten, sind durch den Direktor der Anstalt, Dr. W. Götze, Leipzig, Schenkendorfstraße 61, erhältlich.

Der gegenwärtige Vorstand und Gesammtausschuß des Vereins besteht aus folgenden Herren:

Dr. K. Biedermann-Leipzig, ord. Honorar-Professor a. d. Universität, Ehrenvorsitzender. E. von Schenckendorff-Görlitz, Mitgl. des preuß. Abgeordnetenhauses, Vorsitzender. Nöggerath-Hirschberg i. Schl., Oberrealschuldirektor, stellvertretender Vorsitzender und Schatzmeister. Dr. W. Götze-Leipzig, Direktor der Lehrerbildungsanstalt, stellvertr. Vorsitzender.

Schmedding-Münster i. W., Landesrat. M. zur Straßen-Leipzig, Professor an der Kunstakademie und Direktor des Kunstgewerbe-Museums, stellvertr. Direktor der Lehrerbildungsanstalt. Dr. Albrecht-Straßburg, Geh. Regierungs- und Oberschulrat. Prof. Dr. Birch-Hirschfeld-Leipzig, Geh. Medizinalrat. Prof. Dr. Böhmert-Dresden, Geh. Regierungsrat. Bönisch-Dresden, Bürgermeister. Dr. Brandenburg-Köln a. Rhein, Stadtschul-Inspektor. Brandi-Berlin, Geh. Regierungsrat und vortr. Rat im Ministerium der geistlichen, Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten. Gärtig-Posen, Lehrer. Dr. Gensel-Leipzig, Handelskammersekretär. Groppler-Berlin, Lehrer. Gruson-Buckau, Geheimer Kommerzienrat. Hertel-Zwickau i. S., Lehrer. Hochapfel-Straßburg, Beigeordneter. Geh. Rat Joos-Karlsruhe, Direktor des Oberschulrats. Kalb-Gera, Lehrer. Dr. Kristeller-Berlin, Geheimer Sanitätsrat. Kunath-Dresden, Bürgerschuldirektor. Dr. Lange-Königsberg i. Pr., Professor der Kunstgeschichte an der Universität. Benno Milch-Breslau, Kommissionsrat. Frhr. von Minnigerode-Rossitten i. Ostpr., Rittergutsbesitzer. Otto Münsterberg-Danzig, Kaufmann. Neumann-Görlitz, Lehrer. Pabst-Weimar, Geh. Regierungsrat und Oberbürgermeister. Schulrat Polack-Worbis, Kreisschulinspektor. Platen-Magdeburg, Stadtschulrat. Raydt-Lingen a. Ems, Superintendent. Reuscher-Brandenburg, Oberbürgermeister, Ritz-Wien, Landtagsabgeordneter. R. Rißmann-Berlin Rektor. Dr. Rohmeder-München, kgl. Schulen-Komissar und städtischer Schulrat. Scherer-Worms, Schulinspektor, Dr. Robert Simon-Königsberg i. Pr., Kommerzienrat. Dr. Springer-Neurode i. Schl., Kreisschulinspektor. Waeber-Brieg, Seminardirektor. Witting-Posen, Oberbürgermeister,

Soeben lädt der Vorstand zu dem vom 15. — 17. Juni in Danzig stattfindenden

XII. Deutschen Kongresse für erziehliche Knaben-Handarbeit ein. Aus dem Einladungsschreiben entlehnen wir die Mitteilung, daß am 20. März v. J. im preußischen Abgeordnetenhause von dem Vorsitzenden des Vereins ein von 175 Mitgliedern des Hauses unterstützter Antrag eingebracht wurde, welcher lautete:

„Das Haus der Abgeordneten wolle beschließen: In Rücksicht darauf, daß die auf Verbreitung des Handfertigkeitsunterrichts gerichtete Bewegung seit dem letzten Jahrzehnt in fast allen Kulturländern Aufnahme und zum Teil weite Ausdehnung gefunden hat; sowie in Rücksicht darauf, daß ein solcher allgemein verbreiteter Unterrichtszweig wirtschaftlich wie pädagogisch bedeutsam erscheint, wird die Königliche Staatsregierung ersucht, den hierauf gerichteten Bestrebungen staatlicherseits eine weitergehende Förderung zu Teil werden zu lassen, als es seither geschehen ist, sowie gleichzeitig Vorsorge zu treffen, daß die Lehrerseminare allmählich diesen Unterrichtszweig als einen freiwilligen aufnehmen.“ Nach eingehender Beratung und unter Zustimmung der Vertreter der Königlich Preußischen Staatsregierung gelangte dieser Antrag fast einstimmig zur Annahme.

Aus der Tagesordnung des heurigen Kongresses teilen wir Folgendes mit: Sonnabend, den 16. Juni: Vereinigung der Werkstattleiter und Lehrer unter Vorsitz des Direktors der Lehrerbildungsanstalt Dr. Götze. Darin Bericht über die mit dem Kongreß verbundene Ausstellung und ein Vortrag über die neueren Einrichtungen für Hobelbänke von Lehrer Opitz-Görlitz. — Vereinstag. Bericht über die wirtschaftliche Lage des Vereins von dem Schatzmeister und Vortrag des Direktors Götze über die Frage, ob der Handfertigkeitsunterricht in den deutschen Lehrerseminarien einzuführen sei, sowie Vortrag des Lehrers Groppler-Berlin über die Frage: Wie läßt sich eine größere Schülerzahl gleichzeitig im Handfertigkeitsunterricht mit Nutzen unterweisen?

Sonntag, den 17. Juni: Öffentlicher Kongreß. Nach den Begrüßungen durch den Vorsitzenden, den Oberpräsidenten und den Oberbürgermeister Referat von dem Landtagsabgeordneten Bergrat Gothein-Breslau über den deutschen Arbeitsunterricht in seiner volkserziehlichen Bedeutung (Mitberichterstatter Landesrat Schmedding-Münster i. W.), und Bericht des Lehrers Kalb-Jena über den Handfertigkeitsunterricht in seiner Anpassung an die ländlichen Verhältnisse. Die Beteiligung an der Diskussion steht, wie der Zutritt zur Versammlung, Jedermann frei.

Es sei gestattet, im Anschluß an Obiges kurz zu berichten, wie es mit dem Handfertigkeitsunterricht am Heidelberger Gymnasium steht. Derselbe ist hier auf Veranlassung des Unterzeichneten vor 10 Jahren schon einmal einer Anzahl von Gymnasiasten in einem gemieteten Gartensaal von einem Buchbinder und einem Drechsler für Lehrgeld gegeben worden. Die Beteiligung war eine rege, vornehmlich aus den Klassen Sekunda und Tertia, die muntere Stimmung der jungen Handwerker zeigte sich in Rede und Lied, der zugleich vorhandene ernste Eifer trat in den Erfolgen hervor, die, insbesondere auf dem Gebiet der Papparbeit, zum

Teil recht erfreulich waren. Daß diese Werkstatt sich schloß, hatte seinen Grund in dem Umstand, daß der Saal anderweitig vermietet wurde und zur Zeit ein anderes geeignetes Lokal nicht gefunden werden konnte. Jetzt sind im Kellergeschoß des neuen Gymnasiumsbaues drei genügend hohe und helle, auch durch Gas zu erleuchtende und heizbare Räume für den Unterricht hergerichtet, und er wird denen, die dazu Neigung haben, unentgeltlich erteilt durch einen Herrn unseres Kollegiums, der im vorigen Herbst zu diesem Zweck einen Kurs an der Leipziger Anstalt mitgemacht hat. — Von den 122 Anmeldungen zu dem Unterricht konnten zunächst nur 65 berücksichtigt werden. Es sind dies Schüler der Untertertia bis Oberprima. Die jetzt noch nicht Zugelassenen (welche der Sexta bis Untertertia angehören) werden sich später beteiligen können. In erster Linie wird gegenwärtig Buchbinderarbeit getrieben. In vier anderthalbstündigen Kursen werden Mittwoch und Samstag Nachmittag je 15 Schüler hierin unterrichtet. Daneben werden von Einzelnen die beschafften Hobelbänke benutzt. In beiden Arbeitsgattungen sind gute Fortschritte zu beobachten. G. U.

Erster Deutscher Kongreß für Jugend- und Volksspiele.

Berlin, den 3. Februar 1894.

Die heutigen Verhandlungen begannen mit einer Vorstands- und Ausschußsitzung, Vormittags 10 Uhr, im Reichstagsgebäude, welcher auf erfolgte Einladung auch der General-Inspekteur des Militär-Erziehungswesens, General der Infanterie von Keßler und Generalmajor von Amann, Geheimer Regierungsrath Köpke aus dem Kultusministerium und Vertreter des Reichs-Marineamts, des Braunschweigischen und Anhaltischen Staatsministers, des Senates in Hamburg, sowie des österreichischen Kultusministers beiwohnten. Der Vorsitzende des Zentral-Ausschusses, Abgeordneter von Schenckendorff-Görlitz erstattete zunächst Bericht über die getroffenen Vorbereitungen und die zahlreichen Anmeldungen zum Kongreß. Nächstdem berichtete derselbe über das demnächst bei Voigtländer in Leipzig erscheinende III. Jahrbuch für Jugend- und Volksspiele für 1894, und im Weiteren über die Spielkurse für 1894, deren 24 eingerichtet werden sollen. Es folgte ein Austausch der Ansichten über die seither mit den Spielkursen gemachten Erfahrungen, die vom Oberlehrer Wickenhagen-Rendsburg eingeleitet wurden. Man wünschte, daß außer den kürzeren Kursen für Auswärtige thunlichst an allen Orten, wo ein geregelter Spielbetrieb besteht, auch längere Ortskurse für Lehrer und andere Berufsarten eingerichtet werden möchten. In gleicher Weise hielt der Zentral-Ausschuß es für angezeigt, die Anregung zu solchen Kursen an den Universitäten und anderen Hochschulen zu geben. Sodann wurde ein gemeinsamer Aufruf des Zentral-Ausschusses mit der deutschen Turnerschaft zur Förderung der gemeinsamen Aufgaben beschlossen und eine Redaktionskommission zur näheren Berathung des vorliegenden Entwurfs gewählt.

Dr. Schmidt berichtet über die Spielvorführungen beim deutschen Turnfest, das im Juli d. J. in Breslau stattfinden soll. Hatte auch früher das freie Spiel seine Stätte bei deutschen Turnfesten, so wird diesmal, gemäß den Beschlüssen des deutschen Turntags in Hannover 1891, doch die Vorführung geordneter vorbereiteter Spiele als gleichwertig den turnerischen Musterriegenvorführungen zum ersten Male eine besondere Stelle im Rahmen des Festes einnehmen. Daß dies in hervorragender Weise geschieht, in Bezug auf Beteiligung seitens der deutschen Turnvereine, in Bezug auf ausreichenden, gut übersehbaren Raum auf dem Festplatze u. s. w. ist Gegenstand eifriger Fürsorge des technischen Unterausschusses der deutschen Turnerschaft in Verbindung mit dem Festausschuß in Breslau.

Bei der Ergänzungswahl wurden die ausgeloosten Herren sämmtlich wieder- und die Herren Oberlehrer Dr. Schnell-Altona, sowie Oberturnlehrer Zettler-Chemnitz neu gewählt. Bei dieser Gelegenheit ward die Frage in Erörterung gezogen, ob auch für die sportlichen Kreise eine Vertretung im Zentral-Ausschuß angezeigt erscheint. Insoweit es sich um Vereinigungen für Schwimmen, Eislauf und um Klubs für Bewegungsspiele handelt und dieselben auf den gleichen, idealen Boden der Ziele des Zentral-Ausschusses stehen, findet ein Meinungsunterschied nicht statt, vielmehr erkennt man einmütig das Gemeinsame der Ziele an. Nur insofern bei diesen sportlichen Vereinigungen das Vergnügen, das Erringen von Preisen und gewisse äußerliche Auswüchse in den Vordergrund treten, hält man einen engeren Anschluß im beiderseitigen Interesse nicht für empfehlenswert. Die Entscheidung hierüber wird auf Antrag des Stadtschulrats Platen-Magdeburg einer späteren besonderen Beratung überwiesen. Der Schatzmeister Professor Dr. Koch-Braunschweig berichtet dann über die wirtschaftlichen Verhältnisse des Ausschusses, die, einschließlich des Bestandes aus dem Vorjahre eine Einnahme von 9019,27 Mark und eine Ausgabe von 7232,38 Mark, also einen Bestand von 1786,89 Mark nachweisen. Dazu tritt neuerdings eine Beihilfe des preußischen Kultusministeriums von 3000 Mark hinzu. Der Vorsitzende wies auf die Notwendigkeit hin, daß dem Zentral-Ausschuß von den deutschen Städten, gemeinnützigen Vereinen und einzelnen Gönnern reichlichere Mittel zufließen möchten, wenn anders die Ziele des Zentral-Ausschusses wirksamer angestrebt werden sollen. Alle übrigen Punkte wurden von der Tagesordnung abgesetzt mit Rücksicht auf die Spiele, die von 3½ Uhr Nachmittags ab in Schönholz von dem Akademischen Turnverein zu Berlin und auf dem Tempelhofer Felde von der Berliner Turngemeinde ausgeführt wurden.

Am Abend um 6 Uhr fand im Hotel zu den Vier Jahreszeiten eine öffentliche Versammlung statt, die so zahlreich besucht war, daß eine größere Anzahl von Personen wegen Mangels an Platz nicht mehr Zutritt erhalten konnte. Nach einigen begrüßenden Worten des Vorsitzenden sprach der um diese Bestrebungen sehr verdiente Turninspektor Hermann-Braunschweig über die Notwendigkeit und die Pflege der Jugendspiele für Mädchen.

Redner erinnerte im Eingange seines Vortrags daran, daß der heutige Tag, der 3. Februar, der Geburtstag eines für das Schul- und insbesondere für das Mädchenturnen hochbedeutsamen Mannes, Adolf Spieß, sei. Er habe auf Guts Muths und Jahn, also auf dem Grund und Boden echt deutschen Turnwesens weiter gebaut. Alle drei Männer aber hätten den freien Platz in erster Linie für den geeignetsten Ort zum Betriebe des Turnens und ganz besonders der Turnspiele gehalten. Hieran anknüpfend entwickelte dann der Vortragende aus der Natur und der Organisation des weiblichen Geschlechts die Gründe für die Notwendigkeit der Mädchenspiele, die neben dem Turnen grundsätzlich in gleichberechtigte Pflege zu nehmen seien. Man habe, wie der Redner näher auseinandersetzte, vielfach beim Turnen eine falsche einseitige Richtung eingeschlagen und dabei die lebendige Anwendung der ganzen Turnfertigkeit, die Bewegungsspiele vernachlässigt. Die Jugend habe das Spielen verlernt, und eine fördernde Anregung der Spielsache für alle Schichten der Bevölkerung, insonderheit für die Jugend sei vorwiegend der heutigen Spielbewegung zu verdanken. Den gesundheitlichen und erziehlichen Einfluß der Jugendspiele für Mädchen skizzirt dann der Vortragende in lebendigen Bildern. Die Laufspiele sind besonders für die jüngeren Altersstufen, die feineren Ballspiele für die oberen Stufen zu verwenden. Die Spiele sind nach des Redners Ausführung am besten fördernd für die Lungen- und Herzthätigkeit, für das Wachstum und den Stoffwechsel überhaupt. Die Geschicklichkeitsübungen und lokalisierten Kraftübungen an allerlei Turngeräten seien erst auf den oberen Stufen mehr zu betonen. Der Vortragende gab die Wege an, wie man die Spiele zu beginnen und nach und nach in den Schulorganismus einzuführen habe.

An diesem mit lebhaftem Beifall aufgenommenen Vortrage knüpfte sich eine eingehende, den Gegenstand fördernde Debatte, woran Teil nahmen die Herren Schulrat Dr. Rohmeder-München, Professor Jaeger-Stuttgart, Geheimerat Rümelin-Dessau, Professor Wätzold, Dr. med. Weyl, Turnwart Schröer und Dr. Jacusiel-Berlin, Direktor Schreiber und Dr. med. Goetz-Leipzig, sowie Lehrer Otto und Oberlehrer Retsch-Dresden. Die Versamm-

lung nahm darauf den folgenden Antrag des Dr. Goetz, Geschäftsführers der Deutschen Turnerschaft, einstimmig an:

„Wie überhaupt dem Turnunterricht das Bewegungsspiel als Ergänzung beigegeben werden muß, um der freien Entfaltung des Thätigkeits- und Bewegungstriebs noch mehr Raum zu schaffen, und jede Gelegenheit, die Jugend in die freie Natur zu bringen, zu benutzen, so ist bei dem heranwachsenden weiblichen Geschlechte gegenüber den dasselbe vor Allem bedrohenden ungünstigen Verhältnissen, die Mode, Gewohnheit und verweichlichende Erziehung mit sich bringen, der Betrieb der Bewegungsspiele neben dem Turnunterricht mit aller Thatkraft zu fördern, wenn dem Vaterlande ein gesundes, an Leib und Seele kräftiges Geschlecht heranwachsen soll."

Von 9 Uhr ab folgten vorzüglich ausgeführte Uebungen der Lehrlings-Abteilung der Berliner Turnerschaft in der Turnhalle, und ein von dem Berliner Schwimmerbund in der städtischen Schwimmanstalt arrangiertes Wettschwimmen, das ebenfalls vorzüglich verlief.

Berlin, den 4. Februar 1894.

Am heutigen Tage begann 9½ Morgens die Vorführung von Spielen des Deutschen Fußball- und Cricketbundes und der Berliner Turngenossenschaft auf dem Tempelhoferfelde, die zahlreiche Zuschauer angezogen hatte. Von 12 Uhr an fand im großen Saale des Konzerthauses der öffentliche Kongreß statt, der durch einen echt künstlerischen Gesangsvortrag des Königlichen Domchors eingeleitet wurde. Darauf hielt der Vorsitzende, Abgeordneter von Schenckendorff, die Eröffnungsrede, in welcher er in einigen Hauptzügen die geschichtliche Entwicklung und den Stand der heutigen Bestrebungen darlegte. Besonders interessant war der zahlenmäßige Nachweis, daß ganz Deutschland nur etwa den achten Teil der Spielplätze habe, die die Großstadt London mit ihren 7700 öffentlichen Spielplätzen hat. Diese bildeten den Barometer für die Spielneigung eines Volkes. Sodann begrüßte der Vorsitzende die zahlreich erschienenen Gäste. Selten dürfte ein Kongreß so zahlreiche Delegierte aus allen Schichten der Bevölkerung und aus allen Teilen Deutschlands vereinigt haben als der heutige. Von deutschen Ministerien und Landesbehörden waren 15 vertreten: es waren anwesend der Vizepräsident des Staatsministeriums, Minister von Bötticher, der Kultusminister Dr. Bosse, der Chef der General-Inspektion des Militär-Erziehungswesens, General der Infanterie von Keßler, und Delegierte des Kriegsministeriums, des Ministeriums des Innern, des Ministeriums für Handel und Gewerbe, des Reichs-Marine-Amts, des Württembergischen Kultusministeriums, des Braunschweigischen und Anhaltischen Staatsministeriums, der Senate in Hamburg und Bremen und der Landesdirektionen der Provinzen Sachsen und Westfalen. Auch das österreichische Kultusministerium hatte einen Vertreter entsandt. Von den deutschen Magistraten waren, zum Teil durch ihren ersten Bürgermeister, nicht weniger als etwa 50 durch Delegierte vertreten, sowie von auswärtigen und Berliner Vereinen etwa 60. Dazu kamen zahlreiche einzelne Freunde und die aus Berlin selbst erschienenen weiteren Gäste. Von dem früheren Kultusminister Dr. von Goßler war ein längeres Begrüßungsschreiben eingegangen, ebenso hatten zahlreiche andere Freunde den Kongreß brieflich und telegraphisch begrüßt. Der Vorsitzende konnte daher mit Recht hervorheben, daß, wenn ein solcher Kreis von Freunden aus dem ganzen Reiche auf den bloßen Ruf hin, ohne Organisation und Agitation hier nach Berlin geeilt sei, der beste Beweis dafür vorliege, daß es sich hier um eine wahrhaft zeitgemäße Bestrebung handle.

Es folgten nun Ansprachen der Herren Minister von Bötticher und Dr. Bosse. Der erstere erklärte etwa Folgendes: Das Unternehmen des Zentral-Ausschusses sei ein echt vaterländisches im besten Sinne des Wortes. Es führe mit sich eine Stärkung der vaterländischen Kraft. Es sei ein stolzes Wort des römischen Jünglings: «Pro patria est dum ludere videmur». Auch die deutschen Jünglinge sollten Alles in den Dienst des Vaterlandes stellen. Die vorliegenden Schwierigkeiten würde der in gemeinnütziger Thätigkeit erfahrene Vorsitzende wohl überwinden. Der Boden sei bereitet, und mit dem besten Wunsche begleite er die Bestrebungen, begleite er den Erfolg des heutigen Kongresses. Der Kultusminister Dr. Bosse führte aus, daß ihm, den Kongreß zu begrüßen, nicht nur ein persönliches Bedürfnis, sondern auch eine ernste Pflicht als Vertreter der preußischen Unterrichtsverwaltung sei. Es hieße Eulen

nach Athen tragen, wollte er den Satz «Mens sana in corpore sano» hier noch weiter ausführen. Die preußische Unterrichtsverwaltung erkenne denselben voll und ganz an. Aber dieselbe sei allein der Aufgabe nicht gewachsen. Sie bedürfe der eifrigen Mitarbeit in freier Thätigkeit und heiße die des Zentral-Ausschusses herzlich willkommen. Sie sei besonders dankbar dem Vorsitzenden desselben. Mögen diese Arbeiten gut gedeihen zum Wohle des Besten, was wir haben, unserer Jugend, und damit des Vaterlandes. Darauf begrüßte Stadtverordneter Direktor Schwalbe-Berlin den Kongreß im Auftrage der Berliner Stadtverordnetenversammlung. In Berlin lägen viele Schwierigkeiten vor. Dieselben würden aber hoffentlich überwunden werden. Die Stadtverordneten hätten immer ein warmes Herz für Alles, was mit der Erziehung und mit der Entwicklung des Volkslebens zusammenhänge. Endlich begrüßte Geheimrat Rümelin-Dessau Namens des Anhaltischen Ministeriums den Kongreß.

Sodann hielt Oberbürgermeister Witting-Posen einen Vortrag über „die Bedeutung der Jugend- und Volksspiele vom Standpunkt der nationalen Wohlfahrt". Seine trefflichen Ausführungen legten etwa das Folgende dar.

Die Bewegung für Jugend- und Volksspiele sei eine Kulturaufgabe ersten Ranges: ihre Bedeutung liege nicht nur auf hygienischem, ethischem und erziehlichem Gebiet, sondern habe auch eine starke wirtschaftliche und soziale Seite. Die Aufgabe, welche man sich gestellt habe, sei reine Freuden in unsere an Genüssen reiche, an Freuden arme Zeit wieder einzuführen, ein körperlich kräftiges, leistungsfähiges und geistig frisches Geschlecht zu erziehen, mit starken Muskeln und scharfen Sinnen. Noch sei das Volk gesund, aber bereits zeigten sich bedenkliche Symptome, namentlich in den großen Städten. Der unheilvolle Riß zwischen Stadt und Land, der durch unser modernes Leben klafft, sei zum Teil auf die wachsende Abkehr von der Natur zurückzuführen. Auch die Jugend der höheren Lehranstalten wachse in den Städten unter wenig gesunden Verhältnissen heran: der Mangel an körperlicher Frische und Elastizität sei neben dem nivellierenden Geiste der Zeit die Ursache, daß wir so wenig kräftig entwickelte Persönlichkeiten besitzen. Redner schildert nun die Wirkungen der Spiele in physischer, intellektueller und ethischer Hinsicht und wünscht, daß auch grade die Männer der gelehrten Stände und begüterten Klasse recht viel spielten, wie in England. Besonders traurig liege die Sache beim weiblichen Geschlecht. Der Vortragende warf sodann einen Blick auf die englischen Verhältnisse, die trotz den Auswüchsen im einzelnen immer noch vorbildlich auf diesem Gebiete für uns seien. Zum Schluß berührte Redner die Frage der Wehrhaftigkeit des Volks. Sache der Unterrichtsverwaltung und der Gemeinden sei es, die Spielbewegung zu fördern und mit Hilfe einflußreicher Männer und unter Benutzung des Vereinswesens das Spiel wieder zur Volkssitte zu machen.

Der Mitberichterstatter, Professor Dr. med. Angerstein-Berlin, welcher in verdienstvollem Wirken seit 30 Jahren als städtischer Turnwart an der Spitze des hauptstädtischen Turnwesens steht, bemerkte zunächst einleitend, daß, während der Berichterstatter einen allgemeinen Überblick über die gesammten Beziehungen und Wirkungen des Spieles gegeben habe, ohne bei den Einzelheiten zu verweilen, er seine Aufgabe darin finde, einzelne hervorragende Wirkungen der Spielthätigkeit festzuhalten, schärfer zu zeichnen und weiter auszuführen. Redner betonte dann die Zusammengehörigkeit von Turnen und Spiel, wonach in einem guten Betriebe der Leibesübungen das Eine nicht ohne das Andere gedacht werden dürfe. Er charakterisierte mit Worten Jahn's die Eigenthümlichkeiten jedes von beiden. Demnächst wies er nach, daß die Spielthätigkeit nicht bloß körperlich-gesundheitliche, sondern auch sittlich-erziehliche Wirkungen habe. Das Turnspiel schärfe die Sinne, erziehe zu schneller Auffassung und Erwägung, zu Thatkraft und Schlagfertigkeit.

Und wenn nun das Spiel als allgemeine Volkssitte von der Schuljugend und der der Schule entwachsenen männlichen und weiblichen Jugend überall betrieben würde, so würden auch die geschilderten Wirkungen allgemein sein. Die körperliche Kraft und Gewandtheit würden sich allgemein steigern und damit Fähigkeit und Geschick zur Arbeit. Das ganze Volk würde sich leiblich und geistig veredeln. Auch diese Ausführungen wurden mit lebhaftem Beifall aufgenommen.

Den Vorträgen schloß sich eine sehr interessante und lebhafte Debatte an, woran sich besonders Stadtrat Borkaßner-Potsdam, Generalsekretär Tews-Berlin, Klock-Reichenberg und

Bürgermeister Richter-Hirschberg i. Schl. im zustimmenden und die praktischen Seiten der Sache hervorhebenden Sinne beteiligten. Sodann übernahm Geheimrat Graf, Vicepräsident des Abgeordnetenhauses, das Schlußwort. Derselbe faßte die fruchtbaren Verhandlungen der beiden letzten Tage zusammen, und wies auf die Notwendigkeit hin, daß die körperliche Pflege von jung an bis in das Alter hinein als eine Tagesaufgabe betrachtet werden müsse.

So können die Veranstalter des Kongresses auf einen reichen Erfolg hinblicken, und ist zu hoffen, daß diese Bewegung jetzt zu vollerer Entwickelung gelangen wird.[1])

Litterarische Anzeigen.

Fünfte Auflage von

Meyers Konversationslexikon.

Auf dieses Werk haben wir schon einmal als eine auch für uns Schulmänner wertvolle Erscheinung hingewiesen und wiederholen dies jetzt nach Erscheinen des vierten Bandes. Denn in der That ist, was hier geboten wird, ganz erheblich verschieden von dem bisher auf diesem Gebiet Geleisteten. In die Augen fallen zunächst der vortreffliche Druck, die mit größter Sauberkeit ausgeführten Karten (selbst eine Darstellung, wie die des Weltverkehrs unter Dampfschifffahrt ist trotz des Linienreichtums und die Garnisonskarte von Mitteleuropa unter Deutschland trotz der Fülle von Namen und Zahlen überall deutlich), ferner die geradezu glänzenden Farbendrucke, z. B. die zu den Artikeln Darwinismus und Cikaden. Auch die Holzschnitte, welche im Texte stehen, zeichnen sich durch Klarheit höchst vorteilhaft aus, vgl. die Zeichnungen zu den Art. Bohrmaschinen, Buchbinderei, Dampfmaschine. Aber, was noch wichtiger, der Text steht hinter den Abbildungen nicht zurück. Wo wir Artikel aus uns speziell wohlbekannten Gebieten durchlasen, fanden wir, daß sie von Verfassern geschrieben sein müssen, denen der Stoff bis zu den neuesten Forschungsergebnissen wohl vertraut ist; und wo wir auf Artikel stießen, aus denen wir Belehrung zu schöpfen hofften, fanden wir uns nicht getäuscht. Viel Lob verdienen insbesondere auch die reichen Literaturnachweise. Endlich müssen wir hervorheben, daß die Ausdrucksweise, so weit wir die bisher erschienenen Bände gemustert, durchaus leicht verständlich und in manchen längeren Artikeln zugleich so lebendig und anregend ist, daß man, wenn man sie angelesen hat, auch zu Ende liest. U.

Schulreden von Richard Noetel, Direktor des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Berlin. Berlin 1891. R. Gärtner (H. Heyfelder). 209 S.

Es sind 19 Reden, die Noetel als Direktor des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Posen (welche Stelle er vor seiner jetzigen bekleidete) gehalten hat, ein Umstand, über den allerdings wohl der Titel oder ein einleitendes Wort hätte aufklären können. Ihre bei Entlassung von Abiturienten oder anderen festlichen Anlässen gehaltenen Ansprachen haben in neuerer Zeit die Leiter von Schulen vielfach veröffentlicht, und Manches ist darunter, was unseres Erachtens einen Wert nur für den Festtag hatte und besser ungedruckt geblieben wäre. Anders steht es mit den vorliegenden, sowie mit den in einem früheren Heft durch O. Jäger besprochenen Reden Plancks. Denn hier wie dort sind eine ganze Reihe von wichtigen pädagogischen Themen in einer Weise behandelt, daß das Buch nicht bloß ein hübsches μνημεῖον für frühere Schüler der Posener Anstalt ist, sondern daß jüngere und ältere Pädagogen daraus manchen anregenden und fruchtbaren Gedanken schöpfen werden. Und zu dem guten Inhalt gesellt sich eine Form, durch die auch das Wohlbekannte anmutend gemacht wird. U.

Christlieb, Dr. F. (Prof. Dr. Franz Christ. Fauth). **Handbuch der evangelischen Religionslehre.** Zum Gebrauche an höheren Schulen nach den neuesten Lehrplänen bearbeitet. Mit 1 Karte in Farbendruck und 15 Textabbildungen. IV und 351 S. 3 M. geb. 3,50 M. Auch in 4 Heften. Leipzig, G. Freitag 1893.

Verfasser hat die erste Auflage seines Buches einer größeren Anzahl von Fach- und Schulmännern zugehen lassen und die ihm darauf von vielen Seiten geäußerten Wünsche und Ausstellungen bei dieser zweiten Auflage sorgfältig benützt, wie die mannigfachen Abänderungen und Zusätze zeigen. Es dürfte darum dieses Lehrbuch mehr als alle bisher vorhandenen den verschiedenen Anforderungen entsprechen. Alle Wünsche wird es ja freilich auch nicht befriedigen, wie dieses von keinem der verschiedenen in Geltung stehenden Lehrplänen geschieht und wohl auch nicht von dem neuesten preußischen, nach welchem dieses Lehrbuch bearbeitet ist, gesagt werden kann. Aber Verfasser hat, mit Rücksicht darauf, daß ihm in mannigfacher Hinsicht die Hand gebunden war, etwas ganz Tüchtiges geleistet. Abgesehen von dem ersten Teile, welcher nur Kirchenlied und Katechismus enthält, und bei welchem Verfasser sich wohl völlig an die gegebenen Vorschriften halten mußte, ist der zweite und dritte Teil,

[1]) Obige Berichte, die uns von dem Zentralausschusse zur Förderung der Jugend- und Volksspiele zugegangen, haben wir gern zum Abdruck gebracht. U.

Bibelkunde und Kirchengeschichte, vorzüglich gelungen. Die Darstellung und Gruppierung des Stoffes ist eine so klare und übersichtliche, daß es dem Schüler nicht schwer fallen kann, sich mit dem Gegenstande vertraut zu machen, daß er gewiß mit Liebe und Interesse ihr folgen wird. Bei weiser Beschränkung des Stoffes ist nichts Wesentliches übergangen, wenn auch einzelne Teile etwas ungleichartig behandelt sind. So will es mir nicht ganz entsprechend erscheinen, daß, während Luther allein über zwanzig Seiten gewidmet sind, Calvin mit einer halben abgefertigt wird, seines Lebensganges, seines Aufenthaltes in Straßburg und seines Einflusses auf den Gang der deutschen Reformation mit keiner Silbe Erwähnung geschieht. Auch des Manichäismus sollte doch wenigstens mit einem Satze neben dem Gnosticismus gedacht werden. Doch diese und einige andere kleine Ausstellungen, welche ich noch zu machen hätte, hindern nicht die Vorzüge dieser Teile des Lehrbuches voll und ganz anzuerkennen. Weniger befriedigen kann der vierte Teil, die Glaubens- und Sittenlehre. Derselben die Augustana zu Grunde zu legen und ihre einzelnen Artikel gleichsam als Lehrsätze den jeweiligen Erörterungen voranzustellen, kann ich für keinen glücklichen Gedanken halten. Einmal wird damit diesem Bekenntnisse — seine hohe Bedeutung in allen Ehren gehalten — doch eine Stellung eingeräumt, welche es in der evangelischen Kirche nicht haben darf. Es muß hier auch jeder Schein vermieden werden, als ob sich unser Glaube auf ein bestimmt formuliertes Bekenntnis gründe und dieses über der Schrift stehe oder ihr gleichgeordnet sei. Zum andern aber verliert durch diese Behandlungsweise die Darstellung ihre Klarheit und logische Folgerichtigkeit. Verfasser hat zwar, um diese herzustellen, einzelne Artikel aus ihrer Reihenfolge herausgerissen und für seinen Zweck zusammengestellt, so Artikel V und XII, VI und XX, VIII und XIII, aber es ist dadurch doch nur ein notdürftiger Zusammenhang zu Stande gebracht. Die Sittenlehre vollends kommt dabei viel zu kurz und beschränkt sich nur auf einige Andeutungen zu Artikel XVIII, XVI und XXI. Doch Verfasser ist, wie er im Vorworte sagt, mit seiner besonderen Berücksichtigung der Augustana dem Wunsche von Autoritäten nachgekommen, und so wird es auch diesem Teile des Buches an mannigfachem Beifalle nicht fehlen. Die Ausstattung ist eine in jeder Beziehung vorzügliche. Daß das Buch auch in vier Abteilungen gesondert gebunden zu beziehen ist, erleichtert Gebrauch und Anschaffung. Gewiß wird man sich seiner da, wo man an den preußischen Lehrplan gebunden ist, gerne bedienen, und dazu sei es dann auch, trotz allen Ausstellungen, bestens empfohlen.

Bruchsal. Degen.

Leitfaden für den christlichen Religionsunterricht von Dir. Dr. **K. Leimbach,** bei Carl Meyer, Hannover 1893. 2. Aufl.

Das Buch enthält den gesamten Unterrichtsstoff für den evang. Religionsunterricht und verteilt denselben, übersichtlich geordnet, auf Grund eines Lehrplans, den Verfasser in Anlehnung an den amtlichen entworfen und vorausgeschickt. auf die einzelnen Klassen von Sexta bis Prima. Teil I giebt den Lehrstoff für die Unter- und Mittelklassen: 54 Kirchenlieder, den Text des Lutherischen Katechismus nebst einer Spruchsammlung zu demselben (für die Unterstufe); — dann eingehende, gut disponierte Erläuterungen zum Katechismus, die als Resultate vorausgegangener entwickelnder Lehrgespräche gedacht sind, mit Beziehung zahlreicher biblischer Sprüche und Lieder; eine ausführliche Bibelkunde, Bemerkungen zur bibl. Geographie, Archäologie und Geschichte; Erläuterungen über das Kirchenjahr und den evang. Gottesdienst; abgerundete Biographien aus der Geschichte der evang. Kirche; eine kurze Geschichte des Kirchenliedes und eine Auswahl latein. Hymnen des Mittelalters. Teil II enthält den Lehrstoff für die Oberstufe: Charakterbilder neutest. Personen, Kirchengeschichte, Glaubens- und Sittenlehre im Anschluß an den Römerbrief die ökumenischen Symbole, die 21 Artikel der Confessio Aug. lat. und deutsch, die Unterscheidungslehren der christl. Bekenntnisse.

Eine Fülle von Stoff der je nach Bedürfnis erweitert oder beschränkt werden kann, bei guter, wohlgeordneter Darstellung. In allen Ausführungen tritt der positive, luther. Standpunkt des Verf. hervor. Wer diesen teilt, wird an dem Buch seine Freude haben und es dankbar seinem Unterricht zu grunde legen. Doch werden auch Vertreter anderer dogmat. und exeget. Anschauungen aus dem Gebotenen Anregung und Fingerzeige für eine praktische Verteilung und Verwertung der Lehrpensa gewinnen.

Rohrhurst.

P. Hellwig, P. Hirt und **U. Zernial. Deutsches Lesebuch** für höhere Schulen. 4 Teile (Sexta bis Tertia). Dresden, Ehlermann 1893.

Den neuen preußischen Lehrplänen verdankt auch diese reichhaltige, umsichtig ausgewählte Sammlung ihre Entstehung, ihr anziehender Stoff wird ihr gewiß Freunde unter der Jugend erwerben und nachhaltige Wirkung auf ihr Gemüt üben. Besonders der Einführung in die Sagenwelt der Alten und des deutschen Volkes und in die Geschichte haben die Verfasser ihr Augenmerk zugewendet. In Sexta entspricht das Buch dem Wunsche nach einer rückläufigen Betrachtung der Geschichte insofern, als die Sagen und anekdotischen Erzählungen in Prosa und Lied zwar in der Reihenfolge vom Riesenspielzeug bis zu Wilhelm I geordnet, dann aber die Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte von Kaiser Wilhelm bis zu Hermann (?) dem Befreier hinauf verfolgt sind. Diese Anordnung richtet sich selbst. Zudem ist das Mittelalter für die Erinnerung eine große Masse; was aus dieser Zeit in die Gegenwart reicht, ist Sage, die zeitlos überliefert und sich meist an Lokalitäten anknüpft. Hat der Knabe diese

Sagen von Roland, von Heinrich dem Vogelsteller, von Friedrich dem Rotbart und Heinrich dem Löwen kennen gelernt, dann soll ihm das geschichtliche, zeitlich fixierte Bild gegeben werden. Friedrich I in Italien ist nur verständlich, wenn man von Otto dem Großen und Karl dem Großen etwas weiß; die umgekehrte Reihenfolge ist eine Marotte. In V tritt griechische und römische Sage und Geschichte ein, jene bis zu Solon, diese bis zum kaudinischen Joch. Die Vervollständigung wird in Quarta gegeben. Angemessen wäre, dem Quintaner schon die geschichtliche Stellung der beiden Völker in großen Ereignissen anzudeuten. Erfreulich ist in dem Buche die Rücksicht auf Beschreibungen und Kunstgeschichte, nur sollten hier andere Stücke zur Einführung gewählt sein: Lübke über romanische Baukunst versteht ein Tertianer gewiß nicht. F. R.

Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Herausgegeben von Lehrern der deutschen Sprache am Realgymnasium **Döbeln**. IV, 2 (Obertertia). 2. Aufl. Leipzig 1893. Teubner. 404 S.

Das „Döbelner Lesebuch", das ursprünglich für Realschulen bestimmt war, hat auch an humanistischen Anstalten vielfach Anklang gefunden, so daß die neue Auflage auf dieselben mehr Rücksicht genommen hat. Der für Tertia berechnete Teil ist nunmehr auch in 2 Bände zerlegt worden; manchem wird vielleicht der reiche Inhalt derselben zu groß erscheinen, da in einem Schuljahr nur eine kleinere Anzahl Stücke in der Klassenlektüre bewältigt werden kann. Aber es war gewiß die Absicht der Herausgeber, daß die mannigfachen Bilder aus Geschichte und Geographie zu der Behandlung im Unterricht ergänzend hinzutreten sollen. Von Sagenstoffen ist Beowulf, Frithjof und Parzival aufgenommen; für das Altertum und das Mittelalter ist eine Reihe ansprechender kulturgeschichtlicher Darstellungen ausgewählt, für die neuere Geschichte, die das eigentliche Pensum der Klasse bildet, sind Erzählungen großer kriegerischer Ereignisse bevorzugt, deren Vorgänge in lebendigen Einzelheiten anschaulich gemacht werden sollten. Es wäre passend, Briefe einzelner Soldaten aus dem Jahre 70/71, die mit frischer Unmittelbarkeit uns in die große Zeit versetzen, nicht zu verschmähen; es finden sich unter ihnen ja nicht wenige, die auch schriftstellerisch allen Anforderungen genügen. Arndt hat seine Jugendzeit so entzückend lebendig geschildert, daß einzelne Abschnitte seiner eigenen Erzählung besser wirken als eine Bearbeitung von Werner Hahn. Überhaupt könnte das biographische Element noch mehr vertreten sein. Erfreulich wirkt auch die Aufnahme einzelner Stücke von Fritz Reuter; im Lyrischen wäre vielleicht Klaus Groth vorzuziehen. Der poetische Teil bietet reichen Stoff auch für Vorträge an vaterländischen Festtagen. F. R.

J. Hense. Deutsches Lesebuch für die oberen Kl. höherer Lehranstalten. 2. Teil. Dichtung der Neuzeit. 2. verb. Auflage. Freiburg i. B. Herder 1892. S. 436.

Während der erste Teil die Dichtung des Mittelalters umfaßt und reichhaltige Auszüge aus Übersetzungen der Hauptwerke desselben giebt, die durch litterarhistorische Übersichten eingeleitet und durch gute Inhaltsangaben ergänzt sind, bietet der 2. Teil in ähnlicher Behandlung die Dichtung der Neuzeit, nur daß hier die Darstellung der Entwicklung der Litteratur und die Charakteristik der einzelnen Dichterpersönlichkeiten breiteren Raum einnimmt. Es ist gewiß nur angenehm, wenn die Schüler Proben der Dichtungen, welche die Litteraturgeschichte zu besprechen hat, vor sich haben und daran die Eigenart der Zeiten und Individuen verstehen lernen. Ebenso erwünscht ist es, daß von den Hauptwerken unserer Litteratur Inhaltsangaben gemacht werden, welche die Grundgedanken in aller Kürze zusammenfassen oder bei den poetischen Werken den Aufbau des Ganzen übersehen lassen. Hierauf hat der Verfasser ein besonderes Augenmerk gerichtet, und die klare Verständlichkeit und die übersichtliche Gliederung seiner Darlegungen machen sie für die Schule recht brauchbar. Schillers und Uhlands Gedichte, deren Auszüge zusammen 80 Seiten in dem Lesebuche ausmachen, wünschen wir lieber in selbständigen Ausgaben in der Hand der Schüler zu sehen. Es ist zu bedauern, daß gar keine Prosa in dem Lesebuche Aufnahme gefunden hat, ja von den neueren Dichtern diejenigen, deren Bedeutung besonders im Roman oder in der Novelle beruht, ganz übergangen sind. Die Behandlung der neuesten Zeit ist überhaupt minder gelungen, schon die Einteilung der Dichter in solche, die besonders rühmende, solche, die rühmende Erwähnung verdienen, und in besonders hervorragende und der Verzicht auf die Anordnung nach andern Gesichtspunkten ist unerlaubt; die Übergehung des jungen Deutschland, der einflußreichen Dichter wie G. Freytag, O Ludwig oder Hebbel ist unverständlich. Grillparzer gehört nicht hinter Lenau und Grün, H. Kleist nicht vorzugsweise unter die Sänger der Freiheitskriege, der Siegwartdichter Miller nicht unter die Stürmer und Dränger (statt des Maler Müller). Auch sonst dürfte eine Revision der ästhetischen Urteile („Schillers Wallenstein stellt das regste dramatische Leben in plastischer Ruhe dar") und der Angaben, sowie schärfere Fassung der Probleme (z. B. bei Wallenstein und der Iphigenie) sich empfehlen. F. R.

J. Hopf und **K. Paulsiek. Deutsches Lesebuch.** 2. Abt. 1. Abschn. 8. Aufl. bearb. von E. Henrici. 2. Abschn. bearb. von R. Foß. Berlin, Mittler u. S. 1892/3.

Das wohlbekannte Buch erscheint den neuen Lehrplänen gemäß abgeändert, ihnen ist in der Abteilung für Obersekunda das Glossar zum Opfer gefallen, im übrigen ist die Auswahl aus mittelhochdeutschen Dichtwerken eine sorgsame und recht glückliche und verdient alle Empfehlung. In dem 2. Abschnitte, welcher Pro-

den der Poesie und Prosa vom 16. Jahrhundert ab enthält, scheint mir eine Revision der Übersicht über die litterarischen Erzeugnisse seit dem Jahre 1785 notwendig. Es geht doch nicht an, Scheffel neben Gerok nach Schwaben zu verweisen und unter den Lyrikern nur als Specialität für Hymnen anzuführen, als einzigen Vertreter der Kunstgeschichte W. Lübke aufzustellen und Hermann Grimm in die Kategorie der Biographen einzureihen, die Publicisten mit Görres und Börne aussterben zu lassen, von G. Freytags ernsten Dramen gerade nur die Fabier anzuführen und dgl. Diese kleine Ausstellung hindert natürlich nicht, dem Buche auch in der Neubearbeitung weite, segensreiche Verbreitung zu wünschen. F. N.

E. Böffer und F. Lindner, Vaterländisches Lesebuch für untere und mittlere Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, Mittler 1892. 506 S.

Das vorliegende Lesebuch enthält nur Prosastücke in fünf Abteilungen, die für die Klassen Sexta bis Tertia berechnet sind. Es ist zunächst für Kadetten bestimmt und wird wohl auf diesen Leserkreis beschränkt bleiben. Denn wenn es auch das Programm aufstellt, das deutsche Vaterland mit seinen mannigfachen Beziehungen in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken, so ist doch thatsächlich die preußische Geschichte und das militärische Interesse allzusehr in den Vordergrund gedrängt; selbst unsere großen Dichter erscheinen nur in dieser Beleuchtung, Goethe vom 7jährigen Kriege erzählend und 1813 die Freiwilligen segnend und wie ein General grüßend, Schiller im Drill der Karlsschule oder vielmehr dieser Drill an sich. Märchen und Heldensage sind gänzlich ausgeschlossen, griechische Mythologie erscheint nur in der Fabel von Zeus und dem Pferd, dagegen ist der ägyptischen Religion ein Abschnitt gewidmet im Pensum der Untertertia, die eine Anzahl antiker Geschichtsbilder enthält. Es ist sehr gut, daß Moltke mit einigen Lesestücken vertreten ist, aber warum mußte gerade die Ansicht über die Lage des alten Troja von ihm mitgeteilt werden, wo ihn sein militärischer Instinkt nicht richtig geführt hat? F. N.

Freytags Schulausgaben klassischer Werke für den deutschen Unterricht. (Lessings Nathan herausgegeben von Netoliczka, Goethes Egmont von G. Burghauser, Schillers Jungfrau von Orleans von Ullsperger, Tell von P. Strzemcha, Kleists Prinz von Homburg v. A. Benedikt, Hermannsschlacht v. F. Khull). Preis des Bändchens 60 Pfg.

Die Ausgaben sind nach bestimmten, im Voraus verabredeten Grundsätzen angefertigt. In der Einleitung sprechen sich die Herausgeber über die Entstehung der Dramen aus, über den Stoff, der ihnen zu Grunde liegt, über die Bearbeitung desselben nach der Idee, die der Dichter in dem Stoffe fand, die Umgestaltung der gegebenen und die Erfindung neuer Charaktere, über die Umänderung der Facta. Daran reiht sich ein Absatz über Sprachliches und Metrisches, den Schluß bilden gewöhnlich Notizen über die Aufnahme des Stückes bei den Zeitgenossen. Für die Schule sind davon brauchbar im allgemeinen nur die geschichtlichen Angaben; die anderen Punkte sollen der Behandlung in der Klasse selbst vorbehalten bleiben. Eine vorläufige Orientierung über den Konflikt, der im Stücke zur Darstellung kommt, eine scharf präcisierte Entwicklung der Gegensätze und der Ideenwelt, die inbetracht kommen, ließe man sich noch gefallen, aber eine völlige Charakteristik der Personen, wie sie sich da und dort findet, die Erörterung von Streitfragen gehören nicht in die Einleitung für Schüler — abgesehen davon, daß diese Dinge in den vorliegenden Ausgaben verschiedenartig behandelt sind. In der Gliederung des Stücks geben die einen nur die Verteilung der Handlung auf die Tage an, wobei Benedikt die Einheit des Ortes und der Zeit zu fordern scheint, andere geben eine kurze Inhaltsangabe der Akte, andere wirklich den Aufbau des Dramas. Die Anmerkungen sind willkommen, soweit sie sich darauf beschränken, historische, geographische und andere Dinge, auch unverständlich gewordene Ausdrücke kurz zu erklären; was auch so verständlich ist, sollte aber unbesprochen bleiben, und namentlich alle sprachlichen Deutungen wegfallen, die nicht absolut notwendig sind. Auch hier fehlt Übereinstimmung zwischen den Ausgaben. Hier wird griechisch citiert, dort Herakles (lat. Hercules) als unbekannte Größe angesehen. Auf Einzelheiten kann hier nicht eingegangen werden. F. N.

Lateinische Lese- und Übungsbücher für Sexta bis Tertia. Von Ph. Kautzmann, Dr. K. Pfaff und **Traugott Schmidt.** Dritter Teil: für Quarta. Leipzig, Teubner 1894. S. 110. Preis: 1.40 M.

Rechtzeitig wie das Quintabuch wurde von den rührigen Verfassern das Quartabuch erledigt, und auch Sorgfalt, Geschick, Erfahrung sind hier in gleichem Maße wie dort zu finden. Das grammatische Pensum der IV, die Casuslehre mit einigen Kapiteln aus der Verbalsyntax, dazu die Neposlektüre bedingen Inhalt und Form des Buches. Die Verfasser waren mit sicherem Erfolg um Korrektheit und Natürlichkeit des deutschen Ausdrucks bemüht, und auch die Übertragung läßt in der Regel ein Latein gewinnen, das ungezwungen, von Schwerfälligkeit frei ist, dem aber der in den Grenzen des Quartapensums mögliche color latinus nicht fehlt. Galt es entweder den angemessenen Ausdruck oder das Exempel zu einer Regel zu opfern, so ist lieber auf das letztere verzichtet, und das wird kaum Jemand beklagen. Sehr willkommen aber wird das Buch allen denen sein, welche gleich dem Referenten am Nepos und zwar dem alten Nepos für IV festhalten; es ersetzt reichlich den Nepos plenior und ist eine Stütze des echten Nepos, insofern es Verkehrtes oder Halbwahres berichtigt, Lückenhaftes ergänzt, Skizziertes ausführt, aus Herodot und

Plutarch, aus Livius und Polybios das dem Quartaner Verständliche und Interessante bietet, um aus dem farblosen, dürftigen Bericht des Römers ein anschauliches, auch durch manchen anekdotenhaften Zug fesselndes Bild entstehen zu lassen. Und auch in einer anderen Hinsicht ist das Buch von Bedeutung. Faßt man die Forderung des Zusammenhangs der Schreibübungen mit der Klassenlektüre in dem Sinne, daß die Exercitien nur eine der grammatischen Schulung dienende Paraphrase des Originals bieten, so hat ein fortgesetztes Verfahren derart Unlust auf beiden Seiten zur gewissen Folge, ganz abgesehen davon, daß der Schüler sich dem einfachsten, aber frei gehaltenen Texte gegenüber ratlos fühlt. Wenn sich aber Original und Exercitium in der oben bezeichneten Weise ergänzen, oder wenn das Exercitium zwar denselben Stoff, jedoch von neuen, durch das Original nicht unmittelbar gegebenen Gesichtspunkten behandelt, so ist der Gewinn ein doppelter, weil die Einheitlichkeit nicht ohne den Reiz der Neuheit ist. Wer wollte ein Buch nicht begrüßen, das derartige Übungen in Menge bietet, namentlich auch zum Zweck mündlicher Übersetzung, die weniger Zeit erfordert, aber zu größerer Fertigkeit führt?

Sehr anerkennenswert ist endlich die auf das Wörterverzeichnis verwandte Mühe; selten läßt es einen in vernünftiger Weise Rat suchenden Schüler ratlos. Was ich hier wünschen möchte, ist, daß die Quantitätsbezeichnung nicht blos für die Eigennamen, sondern durchweg gegeben wäre; und noch eines. Vorzüglich ist in dem Quintabuch die mit dem Vokabular verbundene, übersichtliche Zusammenstellung des grammatischen Lehrpensums; in ähnlicher Weise läßt sich das Quartapensum auf 8—10 Tabellen zusammendrängen (von denen einige die wichtigen Verba mit differierender Rektion, andere die Adjektiva enthalten könnten, und eine die Umsetzung in das persönliche und unpersönliche Passiv veranschaulichen würde). Je entschiedener neben der sprachlichen Erklärung andere, ohne Zweifel wichtige Aufgaben der Interpretation betont werden, um so mehr wird in unteren Klassen auf die sichere Aneignung des Unentbehrlichen von grammatischen und lexikalischen Kenntnissen zu achten sein. Die hierzu erforderlichen häufigen, in Kürze das ganze Pensum umfassenden Repetitionen lassen sich ungleich leichter mittelst solcher Tabellen als der Grammatik vornehmen; und neben diesen grammatischen Tabellen begehrt vielleicht mancher als lexikalischen Memorierstoff eine Reihe von inhaltlich geordneten Wort- und Phrasengruppen, die zugleich das Notwendige aus der elementaren Synonymik enthalten könnten.

Diese Wünsche stehen mit dem eigentlichen Inhalt des Buches in keinem Zusammenhang; sie betreffen äußere Zugaben, die sich vielleicht vom praktischen Standpunkt empfehlen; sicher aber verdient das Buch auch ohne diese Zugaben den warmen Dank aller Fachgenossen, insbesondere der Lehrer in IV; denn die Übungsstücke haben mit der Schablone der üblichen Nepos- und Cäsarparaphrasen nichts gemein; mit der Förderung, die sie dem Lateinunterricht in grammatischer Hinsicht und für die Lektüre, ferner dem Geschichtsunterricht in IV bieten, scheint mir die Frage, ob die Benützung eines lateinischen Übungsbuches in IV zweckmäßig sei oder nicht, praktisch beantwortet.

H. Stadtmüller.

Des Cornelius Nepos Lebensbeschreibungen in Auswahl bearbeitet und vermehrt durch eine vita Alexandri Magni von Dr. Franz Fügner. Leipzig 1893, Teubner. 2 Hefte: Text 104 S., Erklärungen 183 S. in 8°. Preis: Text 1 M. (geb. 1,20), Erkl. 1,20 (geb. 1,40).

Vorliegende Bearbeitung des Cornel bildet den ersten Teil eines neuen Unternehmens der um die wissenschaftliche wie um die Schullitteratur der klassischen Philologie so hoch verdienten Verlagshandlung, „der Schülerausgaben griechischer und lateinischer Schriftsteller.“ Nach einem Aufsatz des Anregers und Leiters dieser Sammlung, des durch seine Arbeiten zu Livius bekannten Schulmannes Fügner in Nienburg, im 7. Heft des Jahrg. 1893 der Jahrb. f. Phil. und Päd. beruht das Prinzip dieser Ausgaben auf der Erwägung, daß kommentierte Ausgaben, speziell für Schüler bearbeitet, gutzuheißen, aber nur für den häuslichen Gebrauch einzurichten sind. Daher erscheinen Text und Erklärungen getrennt. Die Gesichtspunkte, nach denen dieses Prinzip durchgeführt ist, sind im wesentlichen die beiden folgenden: 1) nicht blos die Sprache, sondern auch der Inhalt des Schriftstellers ist zu berücksichtigen; 2) die Erklärungen sollen dem Schüler die Arbeit erleichtern, nicht ersparen. Das sind Forderungen, wie sie schon in den Perthesschen und Freytagschen Ausgaben, ja auch in den bessern Bändchen der Sammlung von Haupt und Sauppe befolgt sind. Neu ist auch nicht das Verlangen nach der Zusammenfassung des Kommentars zu Gruppen am Ende des Kommentars: ich erinnere nur an die treffliche Ausgabe der Äneide von Gebhardi. Neu und warm zu begrüßen ist dagegen der Plan, die einzelnen Kommentare so zu einander in Beziehung zu setzen, daß „jeder Schriftsteller nach Sprache wie Inhalt durch den zuletzt gelesenen zu erklären ist.“ Dieser Plan ist jetzt in Preußen insofern durchzuführen, als die neuen Lehrpläne einen festen Kanon für die Lektüre der griechischen und römischen Klassiker aufstellen.

Dem Grundsatz, neben der Form den Inhalt mindestens gleichmäßig zu betonen, entsprechend sollen dem Texte kurze Inhaltsangaben am Rande und dispositive Übersichten über größere Abschnitte, Zeittafeln, Verzeichnisse der Eigennamen, Karten und Situationspläne beigegeben werden. Der Text selbst wird durch typographische Mittel (wie die Scheidung der direkten und indirekten Rede durch den Druck, reichliche Interpunktion und Quantitätsbezeichnungen)

dem Verständnis des Schülers näher gebracht werden. Natürlich müssen diese Mittel in den Bearbeitungen der Schriftsteller für die unteren Klassen häufiger angewandt werden als in den Ausgaben der Autoren für die oberen Klassen. Ebenso sollen die „Erklärungen“ in gleicher Weise das Verständnis der Sprache wie des Inhaltes bei der häuslichen Vorbereitung erleichtern. Die Anbahnung des Verständnisses geschieht durch Winke für die Konstruktion schwieriger Stellen, durch grammatische Bemerkungen, durch die Erklärung des Wortschatzes und durch gute Abbildungen. Die schönste Frucht dieses so erreichten Verständnisses ist eine möglichst gute Übersetzung. Der Kommentar wird dann nach seinen Ergebnissen für die Synonymik, Phraseologie, Grammatik, Stilistik und Altertümer zusammengefaßt. Die Fassungskraft und der Wissensstand der jeweiligen Klasse ist dabei zu berücksichtigen. Auch soll — gemäß dem zweiten Gesichtspunkt — nicht durch eine absolute Vollständigkeit die Arbeit dem Schüler erspart oder die Selbständigkeit des Lehrers beeinträchtigt werden. Vermißt haben wir hierbei nur den Hinweis auf die Notwendigkeit einer Anleitung des Schülers durch den Lehrer zur richtigen Benützung der „Erklärungen.“

Nach diesen Grundsätzen ist die vorliegende Ausgabe des Cornelius Nepos gearbeitet. Um mit den „Erklärungen“ zu beginnen, so enthält das erste Kapitel in knappster Form alles Wissenswerte über Nepos und den Inhalt des gebotenen Lesestoffes. Den größten Raum nimmt das vierte Kapitel ein, das den fortlaufenden Kommentar zu der getroffenen Auswahl enthält. Dazu bilden das zweite und dritte Kapitel eine passende Einleitung, indem hier praktische Winke für die Präparation und Übersetzung gegeben werden. Das fünfte Kapitel giebt das Vokabular, das alle Wörter enthält mit Ausnahme der schon im vierten erklärten. Das sechste, siebente, achte und neunte Kapitel enthalten die bei der Lektüre vorgekommenen Synonyma, Phrasen und grammatisch-stilistischen Regeln, das zehnte Repetitionsfragen über die bei der Lektüre gelernten Realien. Das Textheft giebt nicht den Nepos genuinus wegen der sachlichen und sprachlichen Ausstellungen, die an ihm zu machen, sondern eine Bearbeitung desselben durch den Herausgeber, die in ihrer sprachlichen Gestaltung eine Brücke zur Lektüre der Untertertia, also zu Cäsar bieten soll. In dieser Weise sind von den Viten des Cornelius Nepos vierzehn ausgewählt, denen eine vita Alexandri Magni nach Fügners Fassung beigefügt ist. Hinter dem Texte folgen eine Zeittafel und ein Verzeichnis der Eigennamen sowie drei Karten. Das vierte und fünfte Kapitel der „Erklärungen“ weisen eine Reihe zweckmäßiger und sauber ausgeführter Abbildungen auf.

Wir stehen nicht an, zu den meisten der hier befolgten Grundsätze unsere volle Zustimmung zu erklären. Speziell war uns stets die Lektüre des Nepos genuinus in Quarta ein Gräuel. Wir teilen hier die pädagogischen Bedenken Fügners vollständig. Sein Verfahren, unter möglichster Schonung des Nepotianischen Textes den Schriftsteller ohne seine sprachlichen und sachlichen Mängel zwölfjährigen Jungen mundgerecht zu machen scheint mir durchweg glücklich und angemessen; als besonders gelungen erscheint mir die Rücksichtnahme auf Cäsar. Auch mit der Haltung und Fassung der „Erklärungen“ bin ich einverstanden. Dagegen nicht billigen kann ich die Beigabe von Inhaltsangaben am Rande und von Dispositionen über größere Abschnitte. Dies Verfahren greift dem Lehrer vor. Er soll und kann das alles durch Schüler selbst finden lassen, bzw. ihnen helfen es zu finden, nnd zwar *nach Erledigung* der betreffenden Abschnitte. Das ist zugleich eine Unterstützung des deutschen Unterrichts, der auf dieser Stufe schon Anleitung zum Disponieren und zu Inhaltsangaben geben soll. Vollends verkehrt ist es also diese Dispositionen *über den Text* zu setzen. Will Fügner sie durchaus beibehalten, so möge er sie in die „Erklärungen“ verweisen. Übrigens sind die Inhaltsangaben am Rand ganz überflüssig, da sie sich vielfach mit der Disposition decken. Aber auch diese bleibt am besten weg.

Unser Gesamturteil über diese Neposausgabe geht dahin, daß, wenn die weiteren Bändchen diesem ersten gleichwertig sind, unseres Erachtens die Verlagshandlung mit diesem Unternehmen einen sehr glücklichen Griff gethan hat. Wir sind also auf die Fortsetzung sehr gespannt.

Die Ausstattung der beiden Bändchen ist wirklich mustergültig. Egenolff.

Friedrich Aly, Geschichte der römischen Litteratur. Berlin 1894, Gärtner. 1.—4. Liefg. (S 1—224) à 1 M.

Der sehr rührige Verfasser, dem wir bereits eine treffliche Biographie des Cicero (s. diese Zeitschr. II S. 185 f.) und des Horaz, sowie eine als vorzüglich anerkannte Auswahl Ciceronianischer Briefe verdanken, bietet hier demselben Leserkreis, für den jene Bücher bestimmt waren, also den Primanern unserer Gymnasien, aber auch den Studenten und allen Freunden des klassischen Altertums überhaupt eine Einführung in die römische Litteraturgeschichte. Was schon die früheren Schriften Alys auszeichnete, vollkommene Beherrschung des Materials, verbunden mit ansprechender Form, können wir auch diesem seinem neuesten Werke nachrühmen: auch giebt es alles Wesentliche des reichen Stoffes in ungemein frischer und anziehender Sprache. Der Reiz der Darstellung wird noch erhöht durch die Beigabe von ausgewählten Proben in Urtext und Übersetzung. Das Buch eignet sich vorzüglich zum Privatstudium für unsere reiferen Schüler und verdient daher zur Anschaffung für Schülerbibliotheken und als Prämie empfohlen zu werden. Namentlich aber scheint es uns berufen, bei allen Freunden des klassischen Altertums Lust und Liebe und Ver-

ständnis für den Gegenstand zu wecken. Indem wir uns eine ausführlichere Besprechung des auf sieben Lieferungen berechneten Buches nach seinem vollständigen Erscheinen vorbehalten, erlauben wir uns jetzt schon angelegentlichst darauf aufmerksam zu machen, umsomehr, als der Preis des gut ausgestatteten Werkes als sehr mäßig bezeichnet werden muß. Egenolff.

Dr. H. Jaenicke und Dr. G. Haehnel, Hilfsbuch für die Geschichtserzählungen in Sexta und Quinta. Berlin, Weidmann 1893. S. 70. Preis geb. 0,80 M.

Nach der Meinung der Verfasser berücksichtigt das Buch gemäß den Lehrplänen von 1892 „in dem für Sexta bestimmten Abschnitte vorzugsweise die deutschen Kaiser und preußischen Könige, der Abschnitt für Quinta enthält die wichtigsten Sagen aus der griechischen und römischen Vorgeschichte und arbeitet somit dem Unterricht nicht bloß in der Geschichte sondern auch in den klassischen Sprachen auf den weiteren Stufen vor." Dabei soll das Buch „die Arbeit des Lehrers weder nach Form noch Inhalt ersetzen, aber auch nicht so dürftig sein, daß es die Schüler ungern in die Hand nehmen."

Wir halten das Buch für verfehlt. Es giebt, besonders im Pensum für Sexta eine Unmenge Stoffes in trockenem Tone, der sich nur bei Schilderung der Freiheitskriege zu einiger Begeisterung aufschwingt.

Wenn alle Erzählungen, welche die Verfasser für die Sexta bieten, im Laufe eines Jahreskurses, des untersten der Gymnasialzeit, durchgenommen werden sollen, welch' unendliche Fülle von Kenntnissen muß da dem kleinen Sextaner eingepfropft werden! Schon bei Besprechung der drei deutschen Kaiser erfährt er vom Zündnadelgewehr, von den Arbeitergesetzen. Er hört, daß: „alle Personen, die in einem Dienstverhältnis stehen, mit dem vollendeten 70. Lebensjahre eine Altersrente von 106—191 Mark erhalten." „Die Invalidenrente beträgt 114—415 Mark. Der größte Teil dieser Summe wird aus der Reichskasse bezahlt."

Nun folgen weiter die Schilderungen von Armin, Karl dem Großen, wobei das Frankenreich besprochen werden muß; bei Otto dem Großen müssen dessen Römerzüge, bei Friedrich Barbarossa die Kreuzzüge, bei Rudolf von Habsburg das Faustrecht und die Landfriedensgesetze behandelt werden. Wenn man vom Großen Kurfürsten spricht, wird der 30jährige Krieg und das Zeitalter Ludwig XIV. erwähnt, bei Friedrich dem Großen der siebenjährige Krieg, bei Friedrich Wilhelm III französische Revolution und Befreiungskriege: kurz der Sextaner erhält aus der gesamten Weltgeschichte eine ungeheuere Menge des Wissenswerten geboten und muß eine Fülle von Jahreszahlen merken!

Die Quinta hat es dem gegenüber viel leichter. Ganz kurz werden die griechischen Sagen besprochen, ja hier muß man sagen, viel zu kurz. Von Odysseus Irrfahrten z. B. wird nur das Abenteuer bei Polyphem erwähnt. Der bei weitem größte Teil des Jahres soll auf: Lykurg, die messenischen Kriege, Kodrus, Solon, römische Königszeit, Kämpfe der Republick gegen Tarquinius Superbus, die Auswanderung der Plebs auf den heiligen Berg, Coriolan, die Decemvirn, die Kämpfe gegen Aeduer und Volsker, gegen Etrusker ,Gallier, Latiner, Samniter, Pyrrhus von Epirus verwendet werden, alles Dinge, die dem Pensum der Quarta angehören. Die deutsche Sagengeschichte ist mit keinem Worte erwähnt. Dr. G.

A. Zeehe, Lehrbuch der **Geschichte des Altertums** für die oberen Klassen der Gymnasien. Laibach 1891; Kleinmayr und Bamberg. 331 S. geb. 1 fl. 50 kr.

Der leitende Gesichtspunkt des Verfassers ist vor allen Dingen: die Kultur und Verfassungsgeschichte eingehend zu behandeln. Dies ist im allgemeinen vortrefflich gelungen, wenn auch das Buch wohl für ein Lehrbuch in einzelnen Teilen viel zu ausführlich gehalten ist. 54 Seiten also fast 1/6 des Ganzen sind der orientalischen Geschichte gewidmet, bei der wiederum die israelitische Geschichte eingehend behandelt ist, die unserer Meinung nach vollständig in die Religionsstunde gehört (die Teile der späteren, makkabäischen Periode ausgenommmen, die bei Pompejus Siegeszügen im Orient erwähnt werden müssen). Die Schilderung der indischen Geschichte würde besser bei Erzählung der Alexanderzüge erfolgen. Die genaue Topographie von Rom, auch des kaiserlichen, beim Beginn der römischen Geschichte nach der Geographie von Italien zu bringen halten wir für falsch, da der Schüler Bauten des Pompejus, Vespasian, Caracalla etc. merken soll, ehe er diese Männer selbst kennen gelernt hat.

Daß häufig auf Analogien hingewiesen wird, ist höchst dankenswert. Es sollte dabei aber nur schon Bekanntes herangezogen werden, damit die Ähnlichkeit dem Schüler von selbst in die Augen springt. Ist dies nicht der Fall (z. B. wenn die Flucht der Athener auf die Schiffe vor der Schlacht bei Salamis mit dem Verhalten der Wassergeusen, von denen erst in Prima die Rede ist, verglichen wird), so muß der Lehrer zu viel zum Verständnis erklären.

Auf Anführung von Quellenstellen legt Verfasser mit Recht großen Wert. Die Auswahl ist fast immer eine glückliche zu nennen; manchmal allerdings besagen die Citate zu wenig; so wird bei der Schlacht am trasimenischen See Livius mit den Worten angeführt: pugna magna victi sumus.

Die römische Kaiserzeit ist vollständig nach kulturgeschichtlichen Gesichtspunkten behandelt. Hier geht der Verfasser oft entschieden viel zu weit. Die politische Thätigkeit der Kaiser ist im Einzelnen zu wenig hervorgehoben. Dr. G.

Dr. F. Pfalz, Die Geschichte in ihren Grundzügen. Erster Teil: Das Altertum. 248 S. Preis geb. 2,50 M. Zweiter Teil: Das Mittelalter. Leipzig 1892. Dürr 191 S. Preis geb. 2 M.

Bei der Ergänzungswahl wurden die ausgeloosten Herren sämmtlich wieder- und die Herren Oberlehrer Dr. Schnell-Altona, sowie Oberturnlehrer Zettler-Chemnitz neu gewählt. Bei dieser Gelegenheit ward die Frage in Erörterung gezogen, ob auch für die sportlichen Kreise eine Vertretung im Zentral-Ausschuß angezeigt erscheint. Insoweit es sich um Vereinigungen für Schwimmen, Eislauf und um Klubs für Bewegungsspiele handelt und dieselben auf den gleichen, idealen Boden der Ziele des Zentral-Ausschusses stehen, findet ein Meinungsunterschied nicht statt, vielmehr erkennt man einmütig das Gemeinsame der Ziele an. Nur insofern bei diesen sportlichen Vereinigungen das Vergnügen, das Erringen von Preisen und gewisse äußerliche Auswüchse in den Vordergrund treten, hält man einen engeren Anschluß im beiderseitigen Interesse nicht für empfehlenswert. Die Entscheidung hierüber wird auf Antrag des Stadtschulrats Platen-Magdeburg einer späteren besonderen Beratung überwiesen. Der Schatzmeister Professor Dr. Koch-Braunschweig berichtet dann über die wirtschaftlichen Verhältnisse des Ausschusses, die, einschließlich des Bestandes aus dem Vorjahre eine Einnahme von 9019,27 Mark und eine Ausgabe von 7232,38 Mark, also einen Bestand von 1786,89 Mark nachweisen. Dazu tritt neuerdings eine Beihilfe des preußischen Kultusministeriums von 3000 Mark hinzu. Der Vorsitzende wies auf die Notwendigkeit hin, daß dem Zentral-Ausschuß von den deutschen Städten, gemeinnützigen Vereinen und einzelnen Gönnern reichlichere Mittel zufließen möchten, wenn anders die Ziele des Zentral-Ausschusses wirksamer angestrebt werden sollen. Alle übrigen Punkte wurden von der Tagesordnung abgesetzt mit Rücksicht auf die Spiele, die von 3½ Uhr Nachmittags ab in Schönholz von dem Akademischen Turnverein zu Berlin und auf dem Tempelhofer Felde von der Berliner Turngemeinde ausgeführt wurden.

Am Abend um 6 Uhr fand im Hotel zu den Vier Jahreszeiten eine öffentliche Versammlung statt, die so zahlreich besucht war, daß eine größere Anzahl von Personen wegen Mangels an Platz nicht mehr Zutritt erhalten konnte. Nach einigen begrüßenden Worten des Vorsitzenden sprach der um diese Bestrebungen sehr verdiente Turninspektor Hermann-Braunschweig über die Notwendigkeit und die Pflege der Jugendspiele für Mädchen.

Redner erinnerte im Eingange seines Vortrags daran, daß der heutige Tag, der 3. Februar, der Geburtstag eines für das Schul- und insbesondere für das Mädchenturnen hochbedeutsamen Mannes, Adolf Spieß, sei. Er habe auf Guts Muths und Jahn, also auf dem Grund und Boden echt deutschen Turnwesens weiter gebaut. Alle drei Männer aber hätten den freien Platz in erster Linie für den geeignetsten Ort zum Betriebe des Turnens und ganz besonders der Turnspiele gehalten. Hieran anknüpfend entwickelte dann der Vortragende aus der Natur und der Organisation des weiblichen Geschlechts die Gründe für die Notwendigkeit der Mädchenspiele, die neben dem Turnen grundsätzlich in gleichberechtigte Pflege zu nehmen seien. Man habe, wie der Redner näher auseinandersetzte, vielfach beim Turnen eine falsche einseitige Richtung eingeschlagen und dabei die lebendige Anwendung der ganzen Turnfertigkeit, die Bewegungsspiele vernachlässigt. Die Jugend habe das Spielen verlernt, und eine fördernde Anregung der Spielsache für alle Schichten der Bevölkerung, insonderheit für die Jugend sei vorwiegend der heutigen Spielbewegung zu verdanken. Den gesundheitlichen und erziehlichen Einfluß der Jugendspiele für Mädchen skizzirt dann der Vortragende in lebendigen Bildern. Die Laufspiele sind besonders für die jüngeren Altersstufen, die feineren Ballspiele für die oberen Stufen zu verwenden. Die Spiele sind nach des Redners Ausführung am besten fördernd für die Lungen- und Herzthätigkeit, für das Wachstum und den Stoffwechsel überhaupt. Die Geschicklichkeitsübungen und lokalisierten Kraftübungen an allerlei Turngeräten seien erst auf den oberen Stufen mehr zu betonen. Der Vortragende gab die Wege an, wie man die Spiele zu beginnen und nach und nach in den Schulorganismus einzuführen habe.

An diesem mit lebhaftem Beifall aufgenommenen Vortrage knüpfte sich eine eingehende, den Gegenstand fördernde Debatte, woran Teil nahmen die Herren Schulrat Dr. Rohmeder-München, Professor Jaeger-Stuttgart, Geheimerat Rümelin-Dessau, Professor Wätzold, Dr. med. Weyl, Turnwart Schröder und Dr. Jacusiel-Berlin, Direktor Schreiber und Dr. med. Goetz-Leipzig, sowie Lehrer Otto und Oberlehrer Retsch-Dresden. Die Versamm-

lung nahm darauf den folgenden Antrag des Dr. Goetz, Geschäftsführers der Deutschen Turnerschaft, einstimmig an:

„Wie überhaupt dem Turnunterricht das Bewegungsspiel als Ergänzung beigegeben werden muß, um der freien Entfaltung des Thätigkeits- und Bewegungstriebs noch mehr Raum zu schaffen, und jede Gelegenheit, die Jugend in die freie Natur zu bringen, zu benutzen, so ist bei dem heranwachsenden weiblichen Geschlechte gegenüber den dasselbe vor Allem bedrohenden ungünstigen Verhältnissen, die Mode, Gewohnheit und verweichlichende Erziehung mit sich bringen, der Betrieb der Bewegungsspiele neben dem Turnunterricht mit aller Thatkraft zu fördern, wenn dem Vaterlande ein gesundes, an Leib und Seele kräftiges Geschlecht heranwachsen soll."

Von 9 Uhr ab folgten vorzüglich ausgeführte Uebungen der Lehrlings-Abteilung der Berliner Turnerschaft in der Turnhalle, und ein von dem Berliner Schwimmerbund in der städtischen Schwimmanstalt arrangiertes Wettschwimmen, das ebenfalls vorzüglich verlief.

Berlin, den 4. Februar 1894.

Am heutigen Tage begann $9^1/_2$ Morgens die Vorführung von Spielen des Deutschen Fußball- und Cricketbundes und der Berliner Turngenossenschaft auf dem Tempelhoferfelde, die zahlreiche Zuschauer angezogen hatte. Von 12 Uhr an fand im großen Saale des Konzerthauses der öffentliche Kongreß statt, der durch einen echt künstlerischen Gesangsvortrag des Königlichen Domchors eingeleitet wurde. Darauf hielt der Vorsitzende, Abgeordneter von Schenckendorff, die Eröffnungsrede, in welcher er in einigen Hauptzügen die geschichtliche Entwicklung und den Stand der heutigen Bestrebungen darlegte. Besonders interessant war der zahlenmäßige Nachweis, daß ganz Deutschland nur etwa den achten Teil der Spielplätze habe, die die Großstadt London mit ihren 7700 öffentlichen Spielplätzen hat. Diese bildeten den Barometer für die Spielneigung eines Volkes. Sodann begrüßte der Vorsitzende die zahlreich erschienenen Gäste. Selten dürfte ein Kongreß so zahlreiche Delegierte aus allen Schichten der Bevölkerung und aus allen Teilen Deutschlands vereinigt haben als der heutige. Von deutschen Ministerien und Landesbehörden waren 15 vertreten: es waren anwesend der Vizepräsident des Staatsministeriums, Minister von Bötticher, der Kultusminister Dr. Bosse, der Chef der General-Inspektion des Militär-Erziehungswesens, General der Infanterie von Keßler, und Delegierte des Kriegsministeriums, des Ministeriums des Innern, des Ministeriums für Handel und Gewerbe, des Reichs-Marine-Amts, des Württembergischen Kultusministeriums, des Braunschweigischen und Anhaltischen Staatsministeriums, der Senate in Hamburg und Bremen und der Landesdirektionen der Provinzen Sachsen und Westfalen. Auch das österreichische Kultusministerium hatte einen Vertreter entsandt. Von den deutschen Magistraten waren, zum Teil durch ihren ersten Bürgermeister, nicht weniger als etwa 50 durch Delegierte vertreten, sowie von auswärtigen und Berliner Vereinen etwa 60. Dazu kamen zahlreiche einzelne Freunde und die aus Berlin selbst erschienenen weiteren Gäste. Von dem früheren Kultusminister Dr. von Goßler war ein längeres Begrüßungsschreiben eingegangen, ebenso hatten zahlreiche andere Freunde den Kongreß brieflich und telegraphisch begrüßt. Der Vorsitzende konnte daher mit Recht hervorheben, daß, wenn ein solcher Kreis von Freunden aus dem ganzen Reiche auf den bloßen Ruf hin, ohne Organisation und Agitation hier nach Berlin geeilt sei, der beste Beweis dafür vorliege, daß es sich hier um eine wahrhaft zeitgemäße Bestrebung handle.

Es folgten nun Ansprachen der Herren Minister von Bötticher und Dr. Bosse. Der erstere erklärte etwa Folgendes: Das Unternehmen des Zentral-Ausschusses sei ein echt vaterländisches im besten Sinne des Wortes. Es führe mit sich eine Stärkung der vaterländischen Kraft. Es sei ein stolzes Wort des römischen Jünglings: «Pro patria est dum ludere videmur». Auch die deutschen Jünglinge sollten Alles in den Dienst des Vaterlandes stellen. Die vorliegenden Schwierigkeiten würde der in gemeinnütziger Thätigkeit erfahrene Vorsitzende wohl überwinden. Der Boden sei bereitet, und mit dem besten Wunsche begleite er die Bestrebungen, begleite er den Erfolg des heutigen Kongresses. Der Kultusminister Dr. Bosse führte aus, daß ihm, den Kongreß zu begrüßen, nicht nur ein persönliches Bedürfnis, sondern auch eine ernste Pflicht als Vertreter der preußischen Unterrichtsverwaltung sei. Es hieße Eulen

nach Athen fragen, wollte er den Satz «Mens sana in corpore sano» hier noch weiter ausführen. Die preußische Unterrichtsverwaltung erkenne denselben voll und ganz an. Aber dieselbe sei allein der Aufgabe nicht gewachsen. Sie bedürfe der eifrigen Mitarbeit in freier Thätigkeit und heiße die des Zentral-Ausschusses herzlich willkommen. Sie sei besonders dankbar dem Vorsitzenden desselben. Mögen diese Arbeiten gut gedeihen zum Wohle des Besten, was wir haben, unserer Jugend, und damit des Vaterlandes. Darauf begrüßte Stadtverordneter Direktor Schwalbe-Berlin den Kongreß im Auftrage der Berliner Stadtverordnetenversammlung. In Berlin lägen viele Schwierigkeiten vor. Dieselben würden aber hoffentlich überwunden werden. Die Stadtverordneten hätten immer ein warmes Herz für Alles, was mit der Erziehung und mit der Entwicklung des Volkslebens zusammenhänge. Endlich begrüßte Geheimrat Rümelin-Dessau Namens des Anhaltischen Ministeriums den Kongreß.

Sodann hielt Oberbürgermeister Witting-Posen einen Vortrag über „die Bedeutung der Jugend- und Volksspiele vom Standpunkt der nationalen Wohlfahrt". Seine trefflichen Ausführungen legten etwa das Folgende dar.

Die Bewegung für Jugend- und Volksspiele sei eine Kulturaufgabe ersten Ranges: ihre Bedeutung liege nicht nur auf hygienischem, ethischem und erziehlichem Gebiet, sondern habe auch eine starke wirtschaftliche und soziale Seite. Die Aufgabe, welche man sich gestellt habe, sei reine Freuden in unsere an Genüssen reiche, an Freuden arme Zeit wieder einzuführen, ein körperlich kräftiges, leistungsfähiges und geistig frisches Geschlecht zu erziehen, mit starken Muskeln und scharfen Sinnen. Noch sei das Volk gesund, aber bereits zeigten sich bedenkliche Symptome, namentlich in den großen Städten. Der unheilvolle Riß zwischen Stadt und Land, der durch unser modernes Leben klafft, sei zum Teil auf die wachsende Abkehr von der Natur zurückzuführen. Auch die Jugend der höheren Lehranstalten wachse in den Städten unter wenig gesunden Verhältnissen heran: der Mangel an körperlicher Frische und Elastizität sei neben dem nivellierenden Geiste der Zeit die Ursache, daß wir so wenig kräftig entwickelte Persönlichkeiten besitzen. Redner schildert nun die Wirkungen der Spiele in physischer, intellektueller und ethischer Hinsicht und wünscht, daß auch grade die Männer der gelehrten Stände und begüterten Klasse recht viel spielten, wie in England. Besonders traurig liege die Sache beim weiblichen Geschlecht. Der Vortragende warf sodann einen Blick auf die englischen Verhältnisse, die trotz den Auswüchsen im einzelnen immer noch vorbildlich auf diesem Gebiete für uns seien. Zum Schluß berührte Redner die Frage der Wehrhaftigkeit des Volks. Sache der Unterrichtsverwaltung und der Gemeinden sei es, die Spielbewegung zu fördern und mit Hilfe einflußreicher Männer und unter Benutzung des Vereinswesens das Spiel wieder zur Volkssitte zu machen.

Der Mitberichterstatter, Professor Dr. med. Angerstein-Berlin, welcher in verdienstvollem Wirken seit 30 Jahren als städtischer Turnwart an der Spitze des hauptstädtischen Turnwesens steht, bemerkte zunächst einleitend, daß, während der Berichterstatter einen allgemeinen Überblick über die gesammten Beziehungen und Wirkungen des Spieles gegeben habe, ohne bei den Einzelheiten zu verweilen, er seine Aufgabe darin finde, einzelne hervorragende Wirkungen der Spielthätigkeit festzuhalten, schärfer zu zeichnen und weiter auszuführen. Redner betonte dann die Zusammengehörigkeit von Turnen und Spiel, wonach in einem guten Betriebe der Leibesübungen das Eine nicht ohne das Andere gedacht werden dürfe. Er charakterisierte mit Worten Jahn's die Eigenthümlichkeiten jedes von beiden. Demnächst wies er nach, daß die Spielthätigkeit nicht bloß körperlich-gesundheitliche, sondern auch sittlich-erziehliche Wirkungen habe. Das Turnspiel schärfe die Sinne, erziehe zu schneller Auffassung und Erwägung, zu Thatkraft und Schlagfertigkeit.

Und wenn nun das Spiel als allgemeine Volkssitte von der Schuljugend und der der Schule entwachsenen männlichen und weiblichen Jugend überall betrieben würde, so würden auch die geschilderten Wirkungen allgemein sein. Die körperliche Kraft und Gewandtheit würden sich allgemein steigern und damit Fähigkeit und Geschick zur Arbeit. Das ganze Volk würde sich leiblich und geistig veredeln. Auch diese Ausführungen wurden mit lebhaftem Beifall aufgenommen.

Den Vorträgen schloß sich eine sehr interessante und lebhafte Debatte an, woran sich besonders Stadtrat Borkastner-Potsdam, Generalsekretär Tews-Berlin, Klock-Reichenberg und

Bürgermeister **Richter**-Hirschberg i. Schl. im zustimmenden und die praktischen Seiten der Sache hervorhebenden Sinne beteiligten. Sodann übernahm Geheimrat **Graf**, Vicepräsident des Abgeordnetenhauses, das Schlußwort. Derselbe faßte die fruchtbaren Verhandlungen der beiden letzten Tage zusammen, und wies auf die Notwendigkeit hin, daß die körperliche Pflege von jung an bis in das Alter hinein als eine Tagesaufgabe betrachtet werden müsse.

So können die Veranstalter des Kongresses auf einen reichen Erfolg hinblicken, und ist zu hoffen, daß diese Bewegung jetzt zu vollerer Entwickelung gelangen wird.[1])

Litterarische Anzeigen.

Fünfte Auflage von
Meyers Konversationslexikon.

Auf dieses Werk haben wir schon einmal als eine auch für uns Schulmänner wertvolle Erscheinung hingewiesen und wiederholen dies jetzt nach Erscheinen des vierten Bandes. Denn in der That ist, was hier geboten wird, ganz erheblich verschieden von dem bisher auf diesem Gebiet Geleisteten. In die Augen fallen zunächst der vortreffliche Druck, die mit größter Sauberkeit ausgeführten Karten (selbst eine Darstellung, wie die des Weltverkehrs unter Dampfschifffahrt ist trotz des Linienreichtums und die Garnisonskarte von Mitteleuropa unter Deutschland trotz der Fülle von Namen und Zahlen überall deutlich), ferner die geradezu glänzenden Farbendrucke, z. B. die zu den Artikeln Darwinismus und Cikaden. Auch die Holzschnitte, welche im Texte stehen, zeichnen sich durch Klarheit höchst vorteilhaft aus, vgl. die Zeichnungen zu den Art. Bohrmaschinen, Buchbinderei, Dampfmaschine. Aber, was noch wichtiger, der Text steht hinter den Abbildungen nicht zurück. Wo wir Artikel aus uns speziell wohlbekannten Gebieten durchlasen, fanden wir, daß sie von Verfassern geschrieben sein müssen, denen der Stoff bis zu den neuesten Forschungsergebnissen wohl vertraut ist; und wo wir auf Artikel stießen, aus denen wir Belehrung zu schöpfen hofften, fanden wir uns nicht getäuscht. Viel Lob verdienen insbesondere auch die reichen Literaturnachweise. Endlich müssen wir hervorheben, daß die Ausdrucksweise, so weit wir die bisher erschienenen Bände gemustert, durchaus leicht verständlich und in manchen längeren Artikeln zugleich so lebendig und anregend ist, daß man, wenn man sie angelesen hat, auch zu Ende liest. U.

Schulreden von Richard Noetel, Direktor des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Berlin. Berlin 1891. R. Gärtner (H. Heyfelder). 209 S.

Es sind 19 Reden, die Noetel als Direktor des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Posen (welche Stelle er vor seiner jetzigen bekleidete) gehalten hat, ein Umstand, über den allerdings wohl der Titel oder ein einleitendes Wort hätte aufklären können. Ihre bei Entlassung von Abiturienten oder anderen festlichen Anlässen gehaltenen Ansprachen haben in neuerer Zeit die Leiter von Schulen vielfach veröffentlicht, und Manches ist darunter, was unseres Erachtens einen Wert nur für den Festtag hatte und besser ungedruckt geblieben wäre. Anders steht es mit den vorliegenden, sowie mit den in einem früheren Heft durch O. Jäger besprochenen Reden Plancks. Denn hier wie dort sind eine ganze Reihe von wichtigen pädagogischen Themen in einer Weise behandelt, daß das Buch nicht bloß ein hübsches μνημεῖον für frühere Schüler der Posener Anstalt ist, sondern daß jüngere und ältere Pädagogen daraus manchen anregenden und fruchtbaren Gedanken schöpfen werden. Und zu dem guten Inhalt gesellt sich eine Form, durch die auch das Wohlbekannte anmutend gemacht wird. U.

Christlieb, Dr. F. (Prof. Dr. Franz Christ. Fauth). **Handbuch der evangelischen Religionslehre.** Zum Gebrauche an höheren Schulen nach den neuesten Lehrplänen bearbeitet. Mit 1 Karte in Farbendruck und 15 Textabbildungen. IV und 351 S. 3 M. geb. 3,50 M. Auch in 4 Heften. Leipzig, G. Freitag 1893.

Verfasser hat die erste Auflage seines Buches einer größeren Anzahl von Fach- und Schulmännern zugehen lassen und die ihm darauf von vielen Seiten geäußerten Wünsche und Ausstellungen bei dieser zweiten Auflage sorgfältig benützt, wie die mannigfachen Abänderungen und Zusätze zeigen. Es dürfte darum dieses Lehrbuch mehr als alle bisher vorhandenen den verschiedenen Anforderungen entsprechen. Alle Wünsche wird es ja freilich auch nicht befriedigen, wie dieses von keinem der verschiedenen in Geltung stehenden Lehrplänen geschieht und wohl auch nicht von dem neuesten preußischen, nach welchem dieses Lehrbuch bearbeitet ist, gesagt werden kann. Aber Verfasser hat, mit Rücksicht darauf, daß ihm in mannigfacher Hinsicht die Hand gebunden war, etwas ganz Tüchtiges geleistet. Abgesehen von dem ersten Teile, welcher nur Kirchenlied und Katechismus enthält, und bei welchem Verfasser sich wohl völlig an die gegebenen Vorschriften halten mußte, ist der zweite und dritte Teil,

---

[1]) Obige Berichte, die uns von dem Zentralausschusse zur Förderung der Jugend- und Volksspiele zugegangen, haben wir gern zum Abdruck gebracht. U.

Bibelkunde und Kirchengeschichte, vorzüglich gelungen. Die Darstellung und Gruppierung des Stoffes ist eine so klare und übersichtliche, daß es dem Schüler nicht schwer fallen kann, sich mit dem Gegenstande vertraut zu machen, daß er gewiß mit Liebe und Interesse ihr folgen wird. Bei weiser Beschränkung des Stoffes ist nichts Wesentliches übergangen, wenn auch einzelne Teile etwas ungleichartig behandelt sind. So will es mir nicht ganz entsprechend erscheinen, daß, während Luther allein über zwanzig Seiten gewidmet sind, Calvin mit einer halben abgefertigt wird, seines Lebensganges, seines Aufenthaltes in Straßburg und seines Einflusses auf den Gang der deutschen Reformation mit keiner Silbe Erwähnung geschieht. Auch des Manichäismus sollte doch wenigstens mit einem Satze neben dem Gnosticismus gedacht werden. Doch diese und einige andere kleine Ausstellungen, welche ich noch zu machen hätte, hindern nicht die Vorzüge dieser Teile des Lehrbuches voll und ganz anzuerkennen. Weniger befriedigen kann der vierte Teil, die Glaubens- und Sittenlehre. Derselben die Augustana zu Grunde zu legen und ihre einzelnen Artikel gleichsam als Lehrsätze den jeweiligen Erörterungen voranzustellen, kann ich für keinen glücklichen Gedanken halten. Einmal wird damit diesem Bekenntnisse — seine hohe Bedeutung in allen Ehren gehalten — doch eine Stellung eingeräumt, welche es in der evangelischen Kirche nicht haben darf. Es muß hier auch jeder Schein vermieden werden, als ob sich unser Glaube auf ein bestimmt formuliertes Bekenntnis gründe und dieses über der Schrift stehe oder ihr gleichgeordnet sei. Zum andern aber verliert durch diese Behandlungsweise die Darstellung ihre Klarheit und logische Folgerichtigkeit. Verfasser hat zwar, um diese herzustellen, einzelne Artikel aus ihrer Reihenfolge herausgerissen und für seinen Zweck zusammengestellt, so Artikel V und XII, VI und XX, VIII und XIII, aber es ist dadurch doch nur ein notdürftiger Zusammenhang zu Stande gebracht. Die Sittenlehre vollends kommt dabei viel zu kurz und beschränkt sich nur auf einige Andeutungen zu Artikel XVIII, XVI und XXI. Doch Verfasser ist, wie er im Vorworte sagt, mit seiner besonderen Berücksichtigung der Augustana dem Wunsche von Autoritäten nachgekommen, und so wird es auch diesem Teile des Buches an mannigfachem Beifalle nicht fehlen. Die Ausstattung ist eine in jeder Beziehung vorzügliche. Daß das Buch auch in vier Abteilungen gesondert gebunden zu beziehen ist, erleichtert Gebrauch und Anschaffung. Gewiß wird man sich seiner da, wo man an den preußischen Lehrplan gebunden ist, gerne bedienen, und dazu sei es dann auch, trotz allen Ausstellungen, bestens empfohlen.

Bruchsal. Degen.

Leitfaden für den christlichen Religionsunterricht von Dir. Dr. **K. Leimbach,** bei Carl Meyer, Hannover 1893. 2. Aufl.

Das Buch enthält den gesamten Unterrichtsstoff für den evang. Religionsunterricht und verteilt denselben, übersichtlich geordnet, auf Grund eines Lehrplans, den Verfasser in Anlehnung an den amtlichen entworfen und vorausgeschickt, auf die einzelnen Klassen von Sexta bis Prima. Teil I giebt den Lehrstoff für die Unter- und Mittelklassen: 54 Kirchenlieder, den Text des Lutherischen Katechismus nebst einer Spruchsammlung zu demselben (für die Unterstufe); — dann eingehende, gut disponierte Erläuterungen zum Katechismus, die als Resultate vorausgegangener entwickelnder Lehrgespräche gedacht sind, mit Beiziehung zahlreicher biblicher Sprüche und Lieder; eine ausführliche Bibelkunde, Bemerkungen zur bibl. Geographie, Archäologie und Geschichte; Erläuterungen über das Kirchenjahr und den evang. Gottesdienst; abgerundete Biographien aus der Geschichte der evang. Kirche; eine kurze Geschichte des Kirchenliedes und eine Auswahl latein. Hymnen des Mittelalters. Teil II enthält den Lehrstoff für die Oberstufe: Charakterbilder neutest. Personen, Kirchengeschichte, Glaubens- und Sittenlehre im Anschluß an den Römerbrief die ökumenischen Symbole, die 21 Artikel der Confessio Aug. lat. und deutsch, die Unterscheidungslehren der christl. Bekenntnisse.

Eine Fülle von Stoff der je nach Bedürfnis erweitert oder beschränkt werden kann, bei guter, wohlgeordneter Darstellung. In allen Ausführungen tritt der positive, luther. Standpunkt des Verf. hervor. Wer diesen teilt, wird an dem Buch seine Freude haben und es dankbar seinem Unterricht zu grunde legen. Doch werden auch Vertreter anderer dogmat. und exeget. Anschauungen aus dem Gebotenen Anregung und Fingerzeige für eine praktische Verteilung und Verwertung der Lehrpensa gewinnen.

Rohrhurst.

P. Hellwig, P. Hirt und **U. Zernial. Deutsches Lesebuch** für höhere Schulen. 4 Teile (Sexta bis Tertia). Dresden, Ehlermann 1893.

Den neuen preußischen Lehrplänen verdankt auch diese reichhaltige, umsichtig ausgewählte Sammlung ihre Entstehung, ihr anziehender Stoff wird ihr gewiß Freunde unter der Jugend erwerben und nachhaltige Wirkung auf ihr Gemüt üben. Besonders der Einführung in die Sagenwelt der Alten und des deutschen Volkes und in die Geschichte haben die Verfasser ihr Augenmerk zugewendet. In Sexta entspricht das Buch dem Wunsche nach einer rückläufigen Betrachtung der Geschichte insofern, als die Sagen und anekdotischen Erzählungen in Prosa und Lied zwar in der Reihenfolge vom Riesenspielzeug bis zu Wilhelm I geordnet, dann aber die Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte von Kaiser Wilhelm bis zu Hermann (?) dem Befreier hinauf verfolgt sind. Diese Anordnung richtet sich selbst. Zudem ist das Mittelalter für die Erinnerung eine große Masse; was aus dieser Zeit in die Gegenwart reicht, ist Sage, die zeitlos überliefert und sich meist an Lokalitäten anknüpft. Hat der Knabe diese

Sagen von Roland, von Heinrich dem Vogelsteller, von Friedrich dem Rotbart und Heinrich dem Löwen kennen gelernt, dann soll ihm das geschichtliche, zeitlich fixierte Bild gegeben werden. Friedrich I in Italien ist nur verständlich, wenn man von Otto dem Großen und Karl dem Großen etwas weiß; die umgekehrte Reihenfolge ist eine Marotte. In V tritt griechische und römische Sage und Geschichte ein, jene bis zu Solon, diese bis zum kaudinischen Joch. Die Vervollständigung wird in Quarta gegeben. Angemessen wäre, dem Quintaner schon die geschichtliche Stellung der beiden Völker in großen Ereignissen anzudeuten. Erfreulich ist in dem Buche die Rücksicht auf Beschreibungen und Kunstgeschichte, nur sollten hier andere Stücke zur Einführung gewählt sein: Lübke über romanische Baukunst versteht ein Tertianer gewiß nicht. F. R.

Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Herausgegeben von Lehrern der deutschen Sprache am Realgymnasium **Döbeln**. IV, 2 (Obertertia). 2. Aufl. Leipzig 1893. Teubner. 404 S.

Das „Döbelner Lesebuch", das ursprünglich für Realschulen bestimmt war, hat auch an humanistischen Anstalten vielfach Anklang gefunden, so daß die neue Auflage auf dieselben mehr Rücksicht genommen hat. Der für Tertia berechnete Teil ist nunmehr auch in 2 Bände zerlegt worden; manchem wird vielleicht der reiche Inhalt derselben zu groß erscheinen, da in einem Schuljahr nur eine kleinere Anzahl Stücke in der Klassenlektüre bewältigt werden kann. Aber es war gewiß die Absicht der Herausgeber, daß die mannigfachen Bilder aus Geschichte und Geographie zu der Behandlung im Unterricht ergänzend hinzutreten sollen. Von Sagenstoffen ist Beowulf, Frithjof und Parzival aufgenommen; für das Altertum und das Mittelalter ist eine Reihe ansprechender kulturgeschichtlicher Darstellungen ausgewählt, für die neuere Geschichte, die das eigentliche Pensum der Klasse bildet, sind Erzählungen großer kriegerischer Ereignisse bevorzugt, deren Vorgänge in lebendigen Einzelheiten anschaulich gemacht werden sollten. Es wäre passend, Briefe einzelner Soldaten aus dem Jahre 70/71, die mit frischer Unmittelbarkeit uns in die große Zeit versetzen, nicht zu verschmähen; es finden sich unter ihnen ja nicht wenige, die auch schriftstellerisch allen Anforderungen genügen. Arndt hat seine Jugendzeit so entzückend lebendig geschildert, daß einzelne Abschnitte seiner eigenen Erzählung besser wirken als eine Bearbeitung von Werner Hahn. Überhaupt könnte das biographische Element noch mehr vertreten sein. Erfreulich wirkt auch die Aufnahme einzelner Stücke von Fritz Reuter; im Lyrischen wäre vielleicht Klaus Groth vorzuziehen. Der poetische Teil bietet reichen Stoff auch für Vorträge an vaterländischen Festtagen. F. R.

J. Hense. Deutsches Lesebuch für die oberen Kl. höherer Lehranstalten. 2. Teil. Dichtung der Neuzeit. 2. verb. Auflage. Freiburg i. B. Herder 1892. S. 436.

Während der erste Teil die Dichtung des Mittelalters umfaßt und reichhaltige Auszüge aus Übersetzungen der Hauptwerke desselben giebt, die durch litterarhistorische Übersichten eingeleitet und durch gute Inhaltsangaben ergänzt sind, bietet der 2. Teil in ähnlicher Behandlung die Dichtung der Neuzeit, nur daß hier die Darstellung der Entwicklung der Litteratur und die Charakteristik der einzelnen Dichterpersönlichkeiten breiteren Raum einnimmt. Es ist gewiß nur angenehm, wenn die Schüler Proben der Dichtungen, welche die Litteraturgeschichte zu besprechen hat, vor sich haben und daran die Eigenart der Zeiten und Individuen verstehen lernen. Ebenso erwünscht ist es, daß von den Hauptwerken unserer Litteratur Inhaltsangaben gemacht werden, welche die Grundgedanken in aller Kürze zusammenfassen oder bei den poetischen Werken den Aufbau des Ganzen übersehen lassen. Hierauf hat der Verfasser ein besonderes Augenmerk gerichtet, und die klare Verständlichkeit und die übersichtliche Gliederung seiner Darlegungen machen sie für die Schule recht brauchbar. Schillers und Uhlands Gedichte, deren Auszüge zusammen 80 Seiten in dem Lesebuche ausmachen, wünschen wir lieber in selbständigen Ausgaben in der Hand der Schüler zu sehen. Es ist zu bedauern, daß gar keine Prosa in dem Lesebuche Aufnahme gefunden hat, ja von den neueren Dichtern diejenigen, deren Bedeutung besonders im Roman oder in der Novelle beruht, ganz übergangen sind. Die Behandlung der neuesten Zeit ist überhaupt minder gelungen, schon die Einteilung der Dichter in solche, die besonders rühmende, solche, die rühmende Erwähnung verdienen, und in besonders hervorragende und der Verzicht auf die Anordnung nach andern Gesichtspunkten ist unerlaubt; die Übergehung des jungen Deutschland, der einflußreichen Dichter wie G. Freytag, O Ludwig oder Hebbel ist unverständlich. Grillparzer gehört nicht hinter Lenau und Grün, H. Kleist nicht vorzugsweise unter die Sänger der Freiheitskriege, der Siegwartdichter Miller nicht unter die Stürmer und Dränger (statt des Maler Müller). Auch sonst dürfte eine Revision der ästhetischen Urteile („Schillers Wallenstein stellt das regste dramatische Leben in plastischer Ruhe dar") und der Angaben, sowie schärfere Fassung der Probleme (z. B. bei Wallenstein und der Iphigenie) sich empfehlen. F. R.

J. Hopf und **K. Paulsiek. Deutsches Lesebuch.** 2. Abt. 1. Abschn. 8. Aufl. bearb. von E. Henrici. 2. Abschn. bearb. von R. Foß. Berlin, Mittler u. S. 1892/3.

Das wohlbekannte Buch erscheint den neuen Lehrplänen gemäß abgeändert, ihnen ist in der Abteilung für Obersekunda das Glossar zum Opfer gefallen, im übrigen ist die Auswahl aus mittelhochdeutschen Dichtwerken eine sorgsame und recht glückliche und verdient alle Empfehlung. In dem 2. Abschnitte, welcher Pro-

den der Poesie und Prosa vom 16. Jahrhundert ab enthält, scheint mir eine Revision der Übersicht über die litterarischen Erzeugnisse seit dem Jahre 1785 notwendig. Es geht doch nicht an, Scheffel neben Gerok nach Schwaben zu verweisen und unter den Lyrikern nur als Specialität für Hymnen anzuführen, als einzigen Vertreter der Kunstgeschichte W. Lübke aufzustellen und Hermann Grimm in die Kategorie der Biographen einzureihen, die Publicisten mit Görres und Börne aussterben zu lassen, von G. Freytags ernsten Dramen gerade nur die Fabier anzuführen und dgl. Diese kleine Ausstellung hindert natürlich nicht, dem Buche auch in der Neubearbeitung weite, segensreiche Verbreitung zu wünschen. F. R.

E. Bösser und F. Lindner, Vaterländisches Lesebuch für untere und mittlere Klassen höherer Lehranstalten. Berlin, Mittler 1892. 506 S.

Das vorliegende Lesebuch enthält nur Prosastücke in fünf Abteilungen, die für die Klassen Sexta bis Tertia berechnet sind. Es ist zunächst für Kadetten bestimmt und wird wohl auf diesen Leserkreis beschränkt bleiben. Denn wenn es auch das Programm aufstellt, das deutsche Vaterland mit seinen mannigfachen Beziehungen in den Mittelpunkt der Betrachtung zu rücken, so ist doch thatsächlich die preußische Geschichte und das militärische Interesse allzusehr in den Vordergrund gedrängt; selbst unsere großen Dichter erscheinen nur in dieser Beleuchtung, Goethe vom 7jährigen Kriege erzählend und 1813 die Freiwilligen segnend und wie ein General grüßend, Schiller im Drill der Karlsschule oder vielmehr dieser Drill an sich. Märchen und Heldensage sind gänzlich ausgeschlossen, griechische Mythologie erscheint nur in der Fabel von Zeus und dem Pferd, dagegen ist der ägyptischen Religion ein Abschnitt gewidmet im Pensum der Untertertia, die eine Anzahl antiker Geschichtsbilder enthält. Es ist sehr gut, daß Moltke mit einigen Lesestücken vertreten ist, aber warum mußte gerade die Ansicht über die Lage des alten Troja von ihm mitgeteilt werden, wo ihn sein militärischer Instinkt nicht richtig geführt hat? F. R.

Freytags Schulausgaben klassischer Werke für den deutschen Unterricht. (Lessings Nathan herausgegeben von Netoliczka, Goethes Egmont von G. Burghauser, Schillers Jungfrau von Orleans von Ullsperger, Tell von P. Strzemcha, Kleists Prinz von Homburg v. A. Benedikt, Hermannsschlacht v. F. Khull). Preis des Bändchens 60 Pfg.

Die Ausgaben sind nach bestimmten, im Voraus verabredeten Grundsätzen angefertigt. In der Einleitung sprechen sich die Herausgeber über die Entstehung der Dramen aus, über den Stoff, der ihnen zu Grunde liegt, über die Bearbeitung desselben nach der Idee, die der Dichter in dem Stoffe fand, die Umgestaltung der gegebenen und die Erfindung neuer Charaktere, über die Umänderung der Facta. Daran reiht sich ein Absatz über Sprachliches und Metrisches, den Schluß bilden gewöhnlich Notizen über die Aufnahme des Stückes bei den Zeitgenossen. Für die Schule sind davon brauchbar im allgemeinen nur die geschichtlichen Angaben; die anderen Punkte sollen der Behandlung in der Klasse selbst vorbehalten bleiben. Eine vorläufige Orientierung über den Konflikt, der im Stücke zur Darstellung kommt, eine scharf präcisierte Entwicklung der Gegensätze und der Ideenwelt, die inbetracht kommen, ließe man sich noch gefallen, aber eine völlige Charakteristik der Personen, wie sie sich da und dort findet, die Erörterung von Streitfragen gehören nicht in die Einleitung für Schüler — abgesehen davon, daß diese Dinge in den vorliegenden Ausgaben verschiedenartig behandelt sind. In der Gliederung des Stücks geben die einen nur die Verteilung der Handlung auf die Tage an, wobei Benedikt die Einheit des Ortes und der Zeit zu fordern scheint, andere geben eine kurze Inhaltsangabe der Akte, andere wirklich den Aufbau des Dramas. Die Anmerkungen sind willkommen, soweit sie sich darauf beschränken, historische, geographische und andere Dinge, auch unverständlich gewordene Ausdrücke kurz zu erklären; was auch so verständlich ist, sollte aber unbesprochen bleiben, und namentlich alle sprachlichen Deutungen wegfallen, die nicht absolut notwendig sind. Auch hier fehlt Übereinstimmung zwischen den Ausgaben. Hier wird griechisch citiert, dort Herakles (lat. Hercules) als unbekannte Größe angesehen. Auf Einzelheiten kann hier nicht eingegangen werden. F. R.

Lateinische Lese- und Übungsbücher für Sexta bis Tertia. Von Ph. Kautzmann, Dr. K. Pfaff und Traugott Schmidt. Dritter Teil: für Quarta. Leipzig, Teubner 1894. S. 110. Preis: 1.40 M.

Rechtzeitig wie das Quintabuch wurde von den rührigen Verfassern das Quartabuch erledigt, und auch Sorgfalt, Geschick, Erfahrung sind hier in gleichem Maße wie dort zu finden. Das grammatische Pensum der IV, die Casuslehre mit einigen Kapiteln aus der Verbalsyntax, dazu die Neposlektüre bedingen Inhalt und Form des Buches. Die Verfasser waren mit sicherem Erfolg um Korrektheit und Natürlichkeit des deutschen Ausdrucks bemüht, und auch die Übertragung läßt in der Regel ein Latein gewinnen, das ungezwungen, von Schwerfälligkeit frei ist, dem aber der in den Grenzen des Quartapensums mögliche color latinus nicht fehlt. Galt es entweder den angemessenen Ausdruck oder das Exempel zu einer Regel zu opfern, so ist lieber auf das letztere verzichtet, und das wird kaum Jemand beklagen. Sehr willkommen aber wird das Buch allen denen sein, welche gleich dem Referenten am Nepos und zwar dem alten Nepos für IV festhalten; es ersetzt reichlich den Nepos plenior und ist eine Stütze des echten Nepos, insofern es Verkehrtes oder Halbwahres berichtigt, Lückenhaftes ergänzt, Skizziertes ausführt, aus Herodot und

Plutarch, aus Livius und Polybios das dem Quartaner Verständliche und Interessante bietet, um aus dem farblosen, dürftigen Bericht des Römers ein anschauliches, auch durch manchen anekdotenhaften Zug fesselndes Bild entstehen zu lassen. Und auch in einer anderen Hinsicht ist das Buch von Bedeutung. Faßt man die Forderung des Zusammenhangs der Schreibübungen mit der Klassenlektüre in dem Sinne, daß die Exercitien nur eine der grammatischen Schulung dienende Paraphrase des Originals bieten, so hat ein fortgesetztes Verfahren derart Unlust auf beiden Seiten zur gewissen Folge, ganz abgesehen davon, daß der Schüler sich dem einfachsten, aber frei gehaltenen Texte gegenüber ratlos fühlt. Wenn sich aber Original und Exercitium in der oben bezeichneten Weise ergänzen, oder wenn das Exercitium zwar denselben Stoff, jedoch von neuen, durch das Original nicht unmittelbar gegebenen Gesichtspunkten behandelt, so ist der Gewinn ein doppelter, weil die Einheitlichkeit nicht ohne den Reiz der Neuheit ist. Wer wollte ein Buch nicht begrüßen, das derartige Übungen in Menge bietet, namentlich auch zum Zweck mündlicher Übersetzung, die weniger Zeit erfordert, aber zu größerer Fertigkeit führt?

Sehr anerkennenswert ist endlich die auf das Wörterverzeichnis verwandte Mühe; selten läßt es einen in vernünftiger Weise Rat suchenden Schüler ratlos. Was ich hier wünschen möchte, ist, daß die Quantitätsbezeichnung nicht blos für die Eigennamen, sondern durchweg gegeben wäre; und noch eines. Vorzüglich ist in dem Quintabuch die mit dem Vokabular verbundene, übersichtliche Zusammenstellung des grammatischen Lehrpensums; in ähnlicher Weise läßt sich das Quartapensum auf 8—10 Tabellen zusammendrängen (von denen einige die wichtigen Verba mit differiernder Rektion, andere die Adjektiva enthalten könnten, und eine die Umsetzung in das persönliche und unpersönliche Passiv veranschaulichen würde). Je entschiedener neben der sprachlichen Erklärung andere, ohne Zweifel wichtige Aufgaben der Interpretation betont werden, um so mehr wird in unteren Klassen auf die sichere Aneignung des Unentbehrlichen von grammatischen und lexikalischen Kenntnissen zu achten sein. Die hierzu erforderlichen häufigen, in Kürze das ganze Pensum umfassenden Repetitionen lassen sich ungleich leichter mittelst solcher Tabellen als der Grammatik vornehmen; und neben diesen grammatischen Tabellen begehrt vielleicht mancher als lexikalischen Memorierstoff eine Reihe von inhaltlich geordneten Wort- und Phrasengruppen, die zugleich das Notwendige aus der elementaren Synonymik enthalten könnten.

Diese Wünsche stehen mit dem eigentlichen Inhalt des Buches in keinem Zusammenhang; sie betreffen äußere Zugaben, die sich vielleicht vom praktischen Standpunkt empfehlen; sicher aber verdient das Buch auch ohne diese Zugaben den warmen Dank aller Fachgenossen, insbesondere der Lehrer in IV; denn die Übungsstücke haben mit der Schablone der üblichen Nepos- und Cäsarparaphrasen nichts gemein; mit der Förderung, die sie dem Lateinunterricht in grammatischer Hinsicht und für die Lektüre, ferner dem Geschichtsunterricht in IV bieten, scheint mir die Frage, ob die Benützung eines lateinischen Übungsbuches in IV zweckmäßig sei oder nicht, praktisch beantwortet.

H. Stadtmüller.

Des Cornelius Nepos Lebensbeschreibungen in Auswahl bearbeitet und vermehrt durch eine vita Alexandri Magni von Dr. Franz Fügner. Leipzig 1893, Teubner. 2 Hefte: Text 104 S., Erklärungen 183 S. in 8°. Preis: Text 1 M. (geb. 1,20), Erkl. 1,20 (geb. 1,40).

Vorliegende Bearbeitung des Cornel bildet den ersten Teil eines neuen Unternehmens der um die wissenschaftliche wie um die Schullitteratur der klassischen Philologie so hoch verdienten Verlagshandlung, „der Schülerausgaben griechischer und lateinischer Schriftsteller.“ Nach einem Aufsatz des Anregers und Leiters dieser Sammlung, des durch seine Arbeiten zu Livius bekannten Schulmannes Fügner in Nienburg, im 7. Heft des Jahrg. 1893 der Jahrb. f. Phil. und Päd. beruht das Prinzip dieser Ausgaben auf der Erwägung, daß kommentierte Ausgaben, speziell für Schüler bearbeitet, gutzuheißen, aber nur für den häuslichen Gebrauch einzurichten sind. Daher erscheinen Text und Erklärungen getrennt. Die Gesichtspunkte, nach denen dieses Prinzip durchgeführt ist, sind im wesentlichen die beiden folgenden: 1) nicht blos die Sprache, sondern auch der Inhalt des Schriftstellers ist zu berücksichtigen; 2) die Erklärungen sollen dem Schüler die Arbeit erleichtern, nicht ersparen. Das sind Forderungen, wie sie schon in den Perthesschen und Freytagschen Ausgaben, ja auch in den bessern Bändchen der Sammlung von Haupt und Sauppe befolgt sind. Neu ist auch nicht das Verlangen nach der Zusammenfassung des Kommentars zu Gruppen am Ende des Kommentars: ich erinnere nur an die treffliche Ausgabe der Äneide von Gebhardi. Neu und warm zu begrüßen ist dagegen der Plan, die einzelnen Kommentare so zu einander in Beziehung zu setzen, daß „jeder Schriftsteller nach Sprache wie Inhalt durch den zuletzt gelesenen zu erklären ist.“ Dieser Plan ist jetzt in Preußen insofern durchzuführen, als die neuen Lehrpläne einen festen Kanon für die Lektüre der griechischen und römischen Klassiker aufstellen.

Dem Grundsatz, neben der Form den Inhalt mindestens gleichmäßig zu betonen, entsprechend sollen dem Texte kurze Inhaltsangaben am Rande und dispositive Übersichten über größere Abschnitte, Zeittafeln, Verzeichnisse der Eigennamen, Karten und Situationspläne beigegeben werden. Der Text selbst wird durch typographische Mittel (wie die Scheidung der direkten und indirekten Rede durch den Druck, reichliche Interpunktion und Quantitätsbezeichnungen)

dem Verständnis des Schülers näher gebracht werden. Natürlich müssen diese Mittel in den Bearbeitungen der Schriftsteller für die unteren Klassen häufiger angewandt werden als in den Ausgaben der Autoren für die oberen Klassen. Ebenso sollen die „Erklärungen" in gleicher Weise das Verständnis der Sprache wie des Inhaltes bei der häuslichen Vorbereitung erleichtern. Die Anbahnung des Verständnisses geschieht durch Winke für die Konstruktion schwieriger Stellen, durch grammatische Bemerkungen, durch die Erklärung des Wortschatzes und durch gute Abbildungen. Die schönste Frucht dieses so erreichten Verständnisses ist eine möglichst gute Übersetzung. Der Kommentar wird dann nach seinen Ergebnissen für die Synonymik, Phraseologie, Grammatik, Stilistik und Altertümer zusammengefaßt. Die Fassungskraft und der Wissensstand der jeweiligen Klasse ist dabei zu berücksichtigen. Auch soll — gemäß dem zweiten Gesichtspunkt — nicht durch eine absolute Vollständigkeit die Arbeit dem Schüler erspart oder die Selbständigkeit des Lehrers beeinträchtigt werden. Vermißt haben wir hierbei nur den Hinweis auf die Notwendigkeit einer Anleitung des Schülers durch den Lehrer zur richtigen Benützung der „Erklärungen."

Nach diesen Grundsätzen ist die vorliegende Ausgabe des Cornelius Nepos gearbeitet. Um mit den „Erklärungen" zu beginnen, so enthält das erste Kapitel in knappster Form alles Wissenswerte über Nepos und den Inhalt des gebotenen Lesestoffes. Den größten Raum nimmt das vierte Kapitel ein, das den fortlaufenden Kommentar zu der getroffenen Auswahl enthält. Dazu bilden das zweite und dritte Kapitel eine passende Einleitung, indem hier praktische Winke für die Präparation und Übersetzung gegeben werden. Das fünfte Kapitel giebt das Vokabular, das alle Wörter enthält mit Ausnahme der schon im vierten erklärten. Das sechste, siebente, achte und neunte Kapitel enthalten die bei der Lektüre vorgekommenen Synonyma, Phrasen und grammatisch-stilistischen Regeln, das zehnte Repetitionsfragen über die bei der Lektüre gelernten Realien. Das Textheft giebt nicht den Nepos genuinus wegen der sachlichen und sprachlichen Ausstellungen, die an ihm zu machen, sondern eine Bearbeitung desselben durch den Herausgeber, die in ihrer sprachlichen Gestaltung eine Brücke zur Lektüre der Untertertia, also zu Cäsar bieten soll. In dieser Weise sind von den Viten des Cornelius Nepos vierzehn ausgewählt, denen eine vita Alexandri Magni nach Fügners Fassung beigefügt ist. Hinter dem Texte folgen eine Zeittafel und ein Verzeichnis der Eigennamen sowie drei Karten. Das vierte und fünfte Kapitel der „Erklärungen" weisen eine Reihe zweckmäßiger und sauber ausgeführter Abbildungen auf.

Wir stehen nicht an, zu den meisten der hier befolgten Grundsätze unsere volle Zustimmung zu erklären. Speziell war uns stets die Lektüre des Nepos genuinus in Quarta ein Gräuel. Wir teilen hier die pädagogischen Bedenken Fügners vollständig. Sein Verfahren, unter möglichster Schonung des Nepotianischen Textes den Schriftsteller ohne seine sprachlichen und sachlichen Mängel zwölfjährigen Jungen mundgerecht zu machen scheint mir durchweg glücklich und angemessen; als besonders gelungen erscheint mir die Rücksichtnahme auf Cäsar. Auch mit der Haltung und Fassung der „Erklärungen" bin ich einverstanden. Dagegen nicht billigen kann ich die Beigabe von Inhaltsangaben am Rande und von Dispositionen über größere Abschnitte. Dies Verfahren greift dem Lehrer vor. Er soll und kann das alles durch Schüler selbst finden lassen, bzw. ihnen helfen es zu finden, nnd zwar nach Erledigung der betreffenden Abschnitte. Das ist zugleich eine Unterstützung des deutschen Unterrichts, der auf dieser Stufe schon Anleitung zum Disponieren und zu Inhaltsangaben geben soll. Vollends verkehrt ist es also diese Dispositionen über den Text zu setzen. Will Fügner sie durchaus beibehalten, so möge er sie in die „Erklärungen" verweisen. Übrigens sind die Inhaltsangaben am Rand ganz überflüssig, da sie sich vielfach mit der Disposition decken. Aber auch diese bleibt am besten weg.

Unser Gesamturteil über diese Neposausgabe geht dahin, daß, wenn die weiteren Bändchen diesem ersten gleichwertig sind, unseres Erachtens die Verlagshandlung mit diesem Unternehmen einen sehr glücklichen Griff gethan hat. Wir sind also auf die Fortsetzung sehr gespannt. Die Ausstattung der beiden Bändchen ist wirklich mustergültig. Egenolff.

Friedrich Aly, Geschichte der römischen Litteratur. Berlin 1894, Gärtner. 1.—4. Liefg. (S 1—224) à 1 M.

Der sehr rührige Verfasser, dem wir bereits eine treffliche Biographie des Cicero (s. diese Zeitschr. II S. 185 f.) und des Horaz, sowie eine als vorzüglich anerkannte Auswahl Ciceronianischer Briefe verdanken, bietet hier demselben Leserkreis, für den jene Bücher bestimmt waren, also den Primanern unserer Gymnasien, aber auch den Studenten und allen Freunden des klassischen Altertums überhaupt eine Einführung in die römische Litteraturgeschichte. Was schon die früheren Schriften Alys auszeichnete, vollkommene Beherrschung des Materials, verbunden mit ansprechender Form, können wir auch diesem seinem neuesten Werke nachrühmen: auch giebt es alles Wesentliche des reichen Stoffes in ungemein frischer und anziehender Sprache. Der Reiz der Darstellung wird noch erhöht durch die Beigabe von ausgewählten Proben in Urtext und Übersetzung. Das Buch eignet sich vorzüglich zum Privatstudium für unsere reiferen Schüler und verdient daher zur Anschaffung für Schülerbibliotheken und als Prämie empfohlen zu werden. Namentlich aber scheint es uns berufen, bei allen Freunden des klassischen Altertums Lust und Liebe und Ver-

ständnis für den Gegenstand zu wecken. Indem wir uns eine ausführlichere Besprechung des auf sieben Lieferungen berechneten Buches nach seinem vollständigen Erscheinen vorbehalten, erlauben wir uns jetzt schon angelegentlichst darauf aufmerksam zu machen, umsomehr, als der Preis des gut ausgestatteten Werkes als sehr mäßig bezeichnet werden muß. Egenolff.

Dr. H. Jaenicke und Dr. G. Haehnel, Hilfsbuch für die Geschichtserzählungen in Sexta und Quinta. Berlin, Weidmann 1893. S. 70. Preis geb. 0,80 M.

Nach der Meinung der Verfasser berücksichtigt das Buch gemäß den Lehrplänen von 1892 „in dem für Sexta bestimmten Abschnitte vorzugsweise die deutschen Kaiser und preußischen Könige, der Abschnitt für Quinta enthält die wichtigsten Sagen aus der griechischen und römischen Vorgeschichte und arbeitet somit dem Unterricht nicht bloß in der Geschichte sondern auch in den klassischen Sprachen auf den weiteren Stufen vor." Dabei soll das Buch „die Arbeit des Lehrers weder nach Form noch Inhalt ersetzen, aber auch nicht so dürftig sein, daß es die Schüler ungern in die Hand nehmen."

Wir halten das Buch für verfehlt. Es giebt, besonders im Pensum für Sexta eine Unmenge Stoffes in trockenem Tone, der sich nur bei Schilderung der Freiheitskriege zu einiger Begeisterung aufschwingt.

Wenn alle Erzählungen, welche die Verfasser für die Sexta bieten, im Laufe eines Jahreskurses, des untersten der Gymnasialzeit, durchgenommen werden sollen, welch' unendliche Fülle von Kenntnissen muß da dem kleinen Sextaner eingepfropft werden! Schon bei Besprechung der drei deutschen Kaiser erfährt er vom Zündnadelgewehr, von den Arbeitergesetzen. Er hört, daß: „alle Personen, die in einem Dienstverhältnis stehen, mit dem vollendeten 70. Lebensjahre eine Altersrente von 106—191 Mark erhalten." „Die Invalidenrente beträgt 114—415 Mark. Der größte Teil dieser Summe wird aus der Reichskasse bezahlt."

Nun folgen weiter die Schilderungen von Armin, Karl dem Großen, wobei das Frankenreich besprochen werden muß; bei Otto dem Großen müssen dessen Römerzüge, bei Friedrich Barbarossa die Kreuzzüge, bei Rudolf von Habsburg das Faustrecht und die Landfriedensgesetze behandelt werden. Wenn man vom Großen Kurfürsten spricht, wird der 30jährige Krieg und das Zeitalter Ludwig XIV. erwähnt, bei Friedrich dem Großen der siebenjährige Krieg, bei Friedrich Wilhelm III französische Revolution und Befreiungskriege: kurz der Sextaner erhält aus der gesamten Weltgeschichte eine ungeheuere Menge des Wissenswerten geboten und muß eine Fülle von Jahreszahlen merken!

Die Quinta hat es dem gegenüber viel leichter. Ganz kurz werden die griechischen Sagen besprochen, ja hier muß man sagen, viel zu kurz. Von Odysseus Irrfahrten z. B. wird nur das Abenteuer bei Polyphem erwähnt. Der bei weitem größte Teil des Jahres soll auf: Lykurg, die messenischen Kriege, Kodrus, Solon, römische Königszeit, Kämpfe der Republick gegen Tarquinius Superbus, die Auswanderung der Plebs auf den heiligen Berg, Coriolan, die Decemvirn, die Kämpfe gegen Aeduer und Volsker, gegen Etrusker ,Gallier, Latiner, Samniter, Pyrrhus von Epirus verwendet werden, alles Dinge, die dem Pensum der Quarta angehören. Die deutsche Sagengeschichte ist mit keinem Worte erwähnt. Dr. G.

A. Zeehe, Lehrbuch der **Geschichte des Altertums** für die oberen Klassen der Gymnasien. Laibach 1891; Kleinmayr und Bamberg. 331 S. geb. 1 fl. 50 kr.

Der leitende Gesichtspunkt des Verfassers ist vor allen Dingen: die Kultur und Verfassungsgeschichte eingehend zu behandeln. Dies ist im allgemeinen vortrefflich gelungen, wenn auch das Buch wohl für ein Lehrbuch in einzelnen Teilen viel zu ausführlich gehalten ist. 54 Seiten also fast 1/6 des Ganzen sind der orientalischen Geschichte gewidmet, bei der wiederum die israelitische Geschichte eingehend behandelt ist, die unserer Meinung nach vollständig in die Religionsstunde gehört (die Teile der späteren, makkabäischen Periode ausgenommmen, die bei Pompejus Siegeszügen im Orient erwähnt werden müssen). Die Schilderung der indischen Geschichte würde besser bei Erzählung der Alexanderzüge erfolgen. Die genaue Topographie von Rom, auch des kaiserlichen, beim Beginn der römischen Geschichte nach der Geographie von Italien zu bringen halten wir für falsch, da der Schüler Bauten des Pompejus, Vespasian, Caracalla etc. merken soll, ehe er diese Männer selbst kennen gelernt hat.

Daß häufig auf Analogien hingewiesen wird, ist höchst dankenswert. Es sollte dabei aber nur schon Bekanntes herangezogen werden, damit die Ähnlichkeit dem Schüler von selbst in die Augen springt. Ist dies nicht der Fall (z. B. wenn die Flucht der Athener auf die Schiffe vor der Schlacht bei Salamis mit dem Verhalten der Wassergeusen, von denen erst in Prima die Rede ist, verglichen wird), so muß der Lehrer zu viel zum Verständnis erklären.

Auf Anführung von Quellenstellen legt Verfasser mit Recht großen Wert. Die Auswahl ist fast immer eine glückliche zu nennen; manchmal allerdings besagen die Citate zu wenig; so wird bei der Schlacht am trasimenischen See Livius mit den Worten angeführt: pugna magna victi sumus.

Die römische Kaiserzeit ist vollständig nach kulturgeschichtlichen Gesichtspunkten behandelt. Hier geht der Verfasser oft entschieden viel zu weit. Die politische Thätigkeit der Kaiser ist im Einzelnen zu wenig hervorgehoben. Dr. G.

Dr. F. Pfalz, Die Geschichte in ihren Grundzügen. Erster Teil: Das Altertum. 248 S. Preis geb. 2,50 M. Zweiter Teil: Das Mittelalter. Leipzig 1892. Dürr 191 S. Preis geb. 2 M.

Das vorliegende Werk ist auf vier Teile berechnet, von denen der dritte die neuere, der vierte die neueste Zeit behandeln wird. Die neuen Lehrpläne sind berücksichtigt, auf Kulturgeschichte, die „bald fortschreitende, bald gehemmte Entwicklung des Volkslebens ist der größte Wert gelegt worden."

Und in der That bieten die beiden ersten Teile höchst Erfreuliches. In verständlicher, fließender Sprache, frei von Trockenheit wie von unnötigem Pathos schildert der Verfasser die Hauptereignisse des Altertums und Mittelalters bis zu Maximilians Tode. Der deutschen Geschichte ist im zweiten Teile natürlich der breiteste Raum gelassen, daneben sind aber auch die übrigen Staaten nicht übergangen.

Vor allen Dingen scheint sich das Pfalzsche Werk für die Schülerbibliothek der mittleren Klassen zu empfehlen; der Schüler wird das anmutig geschriebene Buch gern lesen und Nutzen daraus für den Geschichtsunterricht ziehen können. Dr. G.

E. Stutzer, Hilfsbuch für geschichtliche Wiederholungen an höheren Lehranstalten. Zweite Auflage. Berlin, Weidmann 1894. 92 S. steif kartonniert 1,20 M.

Altertum und Mittelalter sind in dieser Auflage kürzer gefaßt, die Geschichte der neueren Zeit hat eine Erweiterung erfahren.

Übersichtlicher wäre es wohl gewesen, wenn die Thatsachen aus der brandenbg.-preuß. Geschichte, die außer für die Jahre 1656—1763 und 1864—1871 durch vorgesetzte Sterne gekenntzeichnet sind, bis zu Friedrich II in einem besondern Abschnitt (vielleicht im Anhang, wie dies auch sonst bei Geschichtstabellen geschieht) behandelt worden wären. Von Friedrich dem Großen an ist dann die preußische Geschichte so sehr auch deutsche, daß sie der unterscheidenden Sterne nicht mehr bedarf. Als Beispiel, wie unübersichtlich die eingeschlagene Methode wirkt, genüge, daß der Friede von Thorn und die Dispositio Achillea nach der Besprechung der Renaissance in Italien und vor der Schlacht bei Nancy erwähnt werden. In diesen Zusammenhang passen sie durchaus nicht, wenn sie auch chronologisch hier eingereiht werden müßten.

Die Geschichte der neuesten Zeit dürfte einige Kürzungen erfahren. Das Gothaer Sozialistenprogramm ist zur Erwähnung ungeeignet und die Abdankung Alexanders von Bulgarien unwichtig.

Sehr lobenswert ist der dritte Teil des Anhangs mit seinen „leitenden Gesichtspunkten für gruppierende Gesamtwiederholung." Dr. G.

E. Debes, Neuer Handatlas über alle Teile der Erde. 59 Haupt- und weit über 100 Nebenkarten. Leipzig, geographische Anstalt und Verlagshandlung von H. Wagner und E. Debes. In 17 Lieferungen zu je 1,80 M. erscheinend.

Ein bedeutendes Ereignis auf dem Gebiet der Kartographie! Die wohlbekannte geographische Anstalt unternahm es, die Reihe der von ihr geschaffenen Kartenwerke durch einen Handatlas zu krönen. Wir, die wir schon seit ein paar Jahren Kunde von dieser Absicht hatten, sahen dem Erscheinen des Werkes mit großer Spannung entgegen. Wir durften in unseren Erwartungen nach den früheren Leistungen des Herausgebers und der Anstalt recht weit gehen. Trotzdem fragten wir uns: wird es dem kommenden Werke bei den bereits vorhandenen vorzüglicheu Handatlanten leicht werden, die gewünschte Verbreitung in Bälde zu erreichen? Wenn die Verlagshandlung mit Sicherheit auf einen großen Erfolg rechnen wollte, mußte sie jedenfalls Außergewöhnliches bieten.

Es ist Wagner und Debes gelungen, ein solches Werk herzustellen; wir dürfen das schon nach Besichtigung der vorliegenden vier ersten Lieferungen sagen. Der neue Handatlas steht den besten Leistungen auf diesem Gebiet ebenbürtig zur Seite, ja er übertrifft sie in manchen Beziehungen. In erster Linie fällt bei Betrachtung der Inhaltsangabe der wohldurchdachte Aufbau des ganzen Werkes ins Auge. 11 Karten in dem großen Maßstab 1: 1,000,000 sind Mitteleuropa gewidmet. Die meisten europäischen Länder sind im Verhältnis 1: 2,750,000 gezeichnet. Der Maßstab aller wichtigen Gebiete der außereuropäischen Erdteile ist 1: 10,000,000. Zehn Blätter geben Aufschluß über physikalische Verhältnisse, Verteilung der Floren, Rassen und Religionen sowie über den Weltverkehr. Diese Ausführlichkeit im allgemeinen Teil ist ebenso erfreulich, wie ungewöhnlich. Ganz besonders wollen wir darauf hinweisen, daß die Entwurfsarten aller Blätter so gewählt sind und sein werden, daß die Länderbilder größtmögliche Ähnlichkeit mit der wahren Gestalt der Länder haben, wie wir sie auf dem Globus finden. Dies ist einer der Punkte, in dem das Debes'sche Werk allen andern Handatlanten voransteht: denn schon eine flüchtige Durchsicht dieser zeigt in allen eine Anzahl schrecklich verzerrter Karten. Die in vieler Beziehung unvorteilhaften zusammensetzbaren Karten werden in dem Werke ganz vermieden sein. Auf jedem Blatt wird ein abgerundetes Länderbild gegeben. Daher werden wir auch häufig die bei der Benutzung eines Atlanten so angenehmen Wiederholungen der Grenzgebiete finden. Das gewählte Format 46×58 cm. (bezeichnete Fläche etwa 38×50) ermöglicht eine derartige Darstellungsweise ohne unhandlich zu werden. Wir bemerken hier noch, was aus der Angabe der Zahlen des Formats allerdings schon ersichtlich, daß alle Karten nach der Ausdrucksweise anderer Verlage Doppelblätter oder je zwei Kartenseiten gleich sind. Nicht durch Überflüssiges und allzu Ausführliches zu beschweren, nichts Wissenswertes wegzulassen ist der Grundsatz, nach dem das vorhandene Material zur Bearbeitung gesichtet wurde. Bei Betrachtung der Karten fällt auf, mit welchem Geschick die Namen verteilt sind, so daß sie selbst da, wo sie in größter Menge vorkommen müssen, die übersichtliche Klarheit des Bildes nicht im Mindesten stören. Auch die passende Wahl

der Schriftsorten trägt viel zu dem so erfreulichen Aussehen der Karten bei. Die rote Farbe der Völkernamen (z. B. No. 57 Mittelamerika) und der Eisenbahnen ist recht praktisch. Der für die Erhebungen benutzte Ton ist ein kräftiges Braun, das ähnlich, wie dies durch schwarze Färbung bewirkt wird, den Karten ein plastisches Aussehen verleiht; die großen Unannehmlichkeiten aber, die ganz schwarzes Terrain beim Lesen der Namen verursacht, sind so völlig vermieden (vgl. No. 24 Alpenländer, westl. Teil). Viel Mühe sehen wir auf Angabe der Meerestiefen und Ziehung der Tiefenlinien verwandt. Das verschieden abgetönte Blau hebt die letzteren wirkungsvoll hervor. Die Tiefenlinien finden sich zum Teil noch in keinem anderen Atlas, so z. B. die der Blätter 43 und 44 Süd-Ost-Asien und Ost-Asien: sie sind mit größtem Fleiß auf Grund der einzelnen Lotungen, die die neuesten englischen Seekarten angeben, konstruiert worden. Daß das Werk überhaupt in allen Teilen dem augenblicklichen Stand wissenschaftlicher Forschung entspricht und daß es durchweg durch Bearbeitung von Quellenwerken geschaffen ist, brauchte kaum bemerkt zu werden. Schon der Name des Verfassers leistet dafür Gewähr. Auch auf die technische Ausführung ist augenscheinlich lobenswerte Aufmerksamkeit verwandt. Man wird z. B. bei genauem Betrachten der Karten erstaunt sein, mit welcher Sorgfalt (die man bei ähnlichen Werken durchaus nicht immer findet) der Druck vollzogen ist: die Steine mit den verschiedenen Farben haben alle grade an den ihnen zukommenden Stellen das Papier berührt, so daß die Farben lückenlos und ohne sich an den Rändern zu decken in einander übergehn. Das Kolorit ist übrigens recht gefällig. Jeder Karte ist ein alphabetisches Verzeichnis der auf ihr vorkommenden Namen beigegeben. Dadurch wird die Benutzbarkeit des Werkes während der Erscheinungszeit sehr erhöht. Zuletzt erscheint, wie angekündigt ist, noch ein allgemeines Namensverzeichnis.

Herausgeber und Verleger dürfen mit Genugthuung auf ihr Werk blicken. Wir glauben, daß der Neue Handatlas ganz besonders auch dazu geeignet ist, dem in Geographie unterrichtenden Lehrer Dienste zu leisten. Die planmäßige Behandlung des Materials, die Ausführlichkeit des allgemeinen Teils und anderes rechtfertigen diese Behauptung. Am besten aber wird eine Durchsicht der bereits erschienenen Lieferungen und des Kartenverzeichnisses hiervon überzeugen. —g.

Dr. A. Boehm, Oberlehrer am Kgl. Gymnasium in Gr. Strehlitz, **Handweiser für den geographischen Anschauungsunterricht** an höheren Lehranstalten. 48 S. mit 2 Fig. und einer vergleichenden Karte. Breslau, Ferdinand Hirt. 1 Mk.

Die im geographischen Unterricht auswendig zu lernenden Zahlen werden nur dann für den Schüler Leben bekommen, wenn sie untereinander durch Vergleichung in Zusammenhang gebracht werden; er wird sich nur dann richtige Vorstellungen von den Größenverhältnissen fernliegender Länder, ihrer Gewässer und Berge machen, wenn er sie durch eigene Anschauung gut Bekanntem gegenüberstellt. Von diesen Gedanken geht die vorliegende Schrift aus. Der Verfasser giebt nacheinander Anweisungen für Behandlung der Längen-, der Höhen- und der Flächenverhältnisse. Im „Schulort“ werden eine Anzahl von Entfernungen durch Abschreiten ermittelt und verglichen. Die Länge des Kilometers und der Meile werden dem Schüler vertraute Begriffe. Dann gehen wir auf die Karte über, messen z. B. die größten Ausdehnungen Deutschlands, Europas ab, stellen sie mit denen anderer Länder zusammen. Im Folgenden werden beispielsweise die größeren Ströme mit der Rheinlänge verglichen. Die Sätze, in denen von Größenverhältnissen im Schulort oder in der Umgebung desselben, auch der weiteren, gesprochen wird, lassen da freien Platz, wo durch eigene Anschauung zu ermittelnde Zahlen und Namen einzutragen sind; beispielsweise: „Den höchsten Turm im S. [Schulort] hat die . . . Kirche. Seine Höhe ist m.“ Ebenso findet sich zwischen den Absätzen und am Schluß der Schrift genügender Platz, um ergänzende eigene Messungen einzutragen. Um dies bequem zu machen, wurde auf Schreibpapier gedruckt. Im Abschnitt Flächenverhältnisse sind u. a. in Tabellen die abgerundeten Größen der deutschen Staaten und der preußischen Provinzen in einer für die Einprägung sehr geeigneten Weise zusammengestellt. Mittelst dieser Größen werden dann wieder andere Länder gemessen. Den Schluß der Schrift bildet die „Veranschaulichung durch Linien und Figuren“: die Ausdehnungen von Ländergebieten und Gewässern werden durch Figuren, Quadrate und Kreise dargestellt; die Radien bezw. Seiten sind durch Entfernungen, die der Vorstellung des Schülers möglichst geläufig sind, (meist die zweier Städte) bestimmt. Die beigegebene Karte von Europa giebt hierzu eine Anzahl ausgeführter Beispiele.

Das kleine Werk wird in der Hand des Lehrers, wie der des Schülers dem Unterricht sehr förderlich sein. Es leuchtet übrigens wohl ein, daß nach der in ihm angewandten Methode auch Einwohnerzahlen und andere statistische Angaben behandelt werden können, ja müssen. Wir möchten wünschen, daß kein Lehrer es versäume, sich die aus reicher Erfahrung eines Collegen entstandene Arbeit zunutze zu machen. Als vorzügliche Empfehlung dient ihr auch die günstige Beurteilung seitens der ersten Autorität auf dem Gebiete des erdkundlichen Unterrichts, des Professor Dr. A. Kirchhoff in Halle.

—g.

F. Hirts Bilderschatz zur Länder- und Völkerkunde. Aus F. Hirts geographischen Bildertafeln zusammengestellt von Dr. A. Oppel und A. Ludwig. Leipzig,

Ferdinand Hirt u. Sohn, 1894. Steif geheftet 3 Mk. (Orig. Ebd. 4 Mk.)

Da Abbildungen für den geographischen Schulunterricht in einem zur gleichzeitigen Betrachtung seitens der ganzen Klasse geeigneten Format selbst von reichdotierten Anstalten nicht in der nötigen Menge angeschafft werden können und uns andererseits auch für das Haus und in den Händen der Schüler geographische Bilder sehr erwünscht sind, so schätzten wir stets die Hirt'schen Tafeln und begrüßen auch die vorliegende geschickte und wohlfeile Zusammenstellung mit Freude. Seinem hauptsächlichen Zweck, die Jugend in Haus und Schule zu beschäftigen und zu belehren, wird das Werk in vorzüglicher Weise dienen. Aber auch jeden Beschauer gereisten Alters wird der Bilderschatz gut unterhalten; besonders die zum Teil ganz reizenden Abbildungen von Landschaften und Städten wird man sich immer wieder mit Vergnügen betrachten.

Auf 86 Seiten Groß-Folio werden uns 431 Abbildungen geboten und zwar zur I. allgemeinen Erdkunde, II. Landschaftskunde, III. Völkerkunde, IV. Wirtschaftskunde. In I. werden die verschiedenen Erhebungsformen durch Beispiele veranschaulicht, die möglichst Mitteleuropa entnommen sind. Es folgen Darstellungen von Gebirgsstructuren, vulkanischer Thätigkeit, zur Inselkunde und zur Hydrographie. In den 21 Seiten der zweiten Abteilung ist am ausführlichsten die deutsche Heimat vor Augen geführt; ferner und ferner Liegendes und deshalb immer weniger eingehend Behandeltes folgt. Portraits von Vertretern der wichtigsten Volksstämme, Trachtenbilder, Skizzen von Gebräuchen und Festlichkeiten bilden die erste Hälfte von III. In der zweiten finden wir die Bauarten von Wohnstätten, charakteristische Sacral- und öffentliche Profan-Bauten gemischt mit einer großen Anzahl vortrefflicher Städtebilder. Die Wirtschaftskunde führt uns Beschäftigungen, Industrie und Handel der Völker vor. In chronologischer Ordnung beginnend mit Jagd und Fischfang kommen wir bis zu den Maschinen des 19. Jahrhunderts. Den Schluß bilden Darstellungen der Verkehrsmittel vom Hundeschlitten der Eskimos bis zum Salondampfer und Pulman-Palastwagen.

Die Ausführung der Bilder zeugt von vieler Sorgfalt und ist zum größten Teil recht gut gelungen. Die vorangeschickten Erläuterungen und das Namensverzeichnis sind wertvoll für Verständnis und Benutzung des Werkes. Ein paar kleine Wünsche möchten wir noch für die zweite Auflage des Werkes äußern: In der Erläuterung zum letzten Bilde (S. 92 d) dürfte hinzugefügt werden, daß die Zeichnung nur die eine der drei nebeneinanderliegenden Hallen des Frankfurter Bahnhofs darstellt. Daß die Rumäninnen den Mais in ihrem Sonntagsstaat einheimsen, (S. 78 b) ist mir etwas unwahrscheinlich; dies Bild dürfte besser durch ein anderes ersetzt werden. Einige wenige Bilder, wie z. B. das der Marienkirche zu Lübeck (S. 54 d) könnten mit Vorteil nach einer guten, neueren Photographie verbessert werden. —g.

H. Wende, Deutschlands Kolonien in acht Bildern, für Schulen bearbeitet. Hannover, 1893, Carl Meyer (Gustav Prior). 31 S. mit einer Karte.

Der Neubearbeiter des vielfach gerühmten Buches „Deutschlands Kolonien" hat die vorliegende Schrift herausgegeben. In knapper, anregender Form erhalten wir eine kleine Landeskunde jeder der vier afrikanischen Kolonien, der drei Gebiete der Neu-Guinea-Kompanie und der Marschall-Inseln. Die Fülle interessanter Thatsachen, die geboten ist, wird uns die Schrift gern im Besitze jüngerer Schüler sehen lassen. Übrigens dürfte das Werkchen auch sehr geeignet sein, um in die Hand des Volkes gegeben Aufklärung und Teilnahme an unsern Kolonien zu verbreiten. Dies ermöglicht auch der sehr mäßige Preis (25 Pf.) Der Reinertrag ist überdies für einen wohlthätigen Zweck bestimmt. —g.

Dr. **S. Günther,** Professor der technischen Hochschule München, Grundlehren der **mathematischen Geographie** und elementaren Astronomie, für den Unterricht bearbeitet. Dritte Auflage. München, 1893, Th. Ackermann.

Von dem hauptsächlich für den Gymnasialunterricht bestimmten Werk des Verfassers der überall bekannten Lehrbücher für physikalische, astronomische und mathematische Geographie liegt uns wieder eine neue „durchaus umgearbeitete und revidierte Auflage" vor. Der Verfasser ist in fachgenössischen Kreisen zu bekannt, als daß wir das Werk eingehend zu besprechen brauchten. Die dritte Auflage weist übrigens der vorigen gegenüber manche Verbesserungen auf. Vieles Überflüssige und auch Bedenkenerregendes ist weggelassen; eine Anzahl von Erweiterungen, die dem fortgeschrittenen Stand der Wissenschaft entsprechen, sind vorgenommen. Leider ist der sehr eigenartige Erklärungsversuch der Nadir-Flut (§ 67) auch in dieser Auflage geblieben. Zu § 44 bemerken wir beiläufig, daß nach neueren Untersuchungen von Gill und Elkin die Parallaxe von α Centauri nur 0,5" ist. —g.

Handel, elementar-synthetische Kegelschnittslehre, Berlin, Weidmannsche Buchhandlung 1893. 91 S. Preis 1 M. 40.

Lange, synthetische Geometrie der Kegelschnitte, Berlin, H. W. Müller. 1893. 68 S. Preis 1 M. 20.

Während der Lehrplan für die preuß. Gymnasien die Lehre von den Kegelschnitten im Anschluß an den „Koordinatenbegriff", also in der einförmigsten Weise auszuführen erlaubt, erfreuen sich die Realgymnasien und Realschulen des Rechts, die Kegelschnitte elementar-synthetisch behandeln zu dürfen. Hierzu sind hauptsächlich drei wesentlich verschiedene Methoden in Gebrauch; nach der älteren Methode werden die Kegelschnitte einzeln als geometrische Örter genom-

men, nach der Steinerschen treten sie als Erzeugnisse projektivischer Punktreihen und Strahlenbüschel auf, nach der Ponceletschen als Bilder des Kreises. Ref. giebt mit Dühring dem letzteren Wege als dem naturgemäßesten und dem, der den Übergang zur malerischen Perspektive und zur technischen Darstellung der Körper vermittelt, den Vorzug. Der erste Weg entbehrt der Stetigkeit des Übergangs von einer Kegelschnittsart zur andern, der Steinersche kommt zwar von einfachen projektivischen Gebilden in überraschender Weise zu den Kegelschnitten und ihren Eigenschaften, allein das Überraschende ist nicht gerade das Naturgemäße. Gewöhnlich werden in den Lehrbüchern die ersten beiden Methoden vermengt und Poncelet kommt nur dort zur Geltung, wo ein innigerer Connex der Schule mit einer technischen Hochschule vorhanden ist.

Der Leitfaden von Handel bringt zunächst in 3 Abschnitten die 3 Arten von Kegelschnitten einzeln als geom. Örter. Die Klarheit und Einfachheit der Darstellung ist hervorzuheben. Der Stoff wird nach „Erklärung, Lehrsatz, Zusatz und Aufgabe" gegliedert, aber die Aneinanderfügung ist derart, daß man über die Zergliederung in leichter Weise hinwegliest. Die Beweise der Sätze sind, abgesehen von einigen indirekten, die denkbar einfachsten. Die Verwandtschaft der zuvor getrennt behandelten Curven tritt dann im vierten Abschnitt hervor nach ihrer Entstehung als Schnitte des geraden Kreiskegels, nach ihrer Eigenschaften in Bezug auf Brennpunkt und Leitlinien und nach ihren harmonischen Beziehungen; zur Ableitung der letzteren, sowie des Pascalschen Satzes wird in erster Linie der Satz von Menelaos verwendet. Ein reichlicher Übungsstoff von 402 Aufgaben schließt sich genau an die Ordnung des Buches an.

Das Werkchen von Lange bringt in einem einleitenden Paragraph die Sätze über die harmonische Teilung und von Menelaos, welche Handel als bekannt voraussetzte; drei Paragraphen geben gesondert die Definitionen der 3 Arten von Kegelschnitten als geom. Örter mit einigen wenigen Folgerungen. In einem weiteren Paragraph folgen die Schnitte des geraden Kreiskegels; dann werden für alle Kegelschnitte gemeinsam behandelt: Secante und Tangente, Leitlinien, Gleichungen, Grenzformen, Polaritätsbeziehungen, konjugierte Durchmesser. Hier kann man im Unterricht abbrechen; denn was noch weiter von projektivischen Punktreihen und Strahlenbüschel und von Involutionen zugegeben wurde, geschah nur um ihrer selbst willen, nicht um diese Beziehungen zur Ableitung der andern Eigenschaften der Kegelschnitte fruchtbar zu machen. He.

Kießling u. Pfalz: Methodisches Handbuch für den gesamten naturwissenschaftlichen Unterricht in Volks- und höheren Mädchenschulen. Kurs V. Abteil II.: Der Mensch in Beziehung zur organischen und anorganischen Natur. Braunschweig 1892. Appelhans u. Pfenningstorff. 262 S.

Weshalb Kurs V nicht einzeln abgegeben wird, ist nicht zu verstehen, er könnte wohl in Privatschulen für Mädchen aus reicheren Ständen von den Schülerinnen gekauft werden. — In ganz anderer Ordnung als der unserer Lehrbücher werden die Gegenstände behandelt, indem als Einteilungsgrund nicht die Gegenstände, sondern deren Beziehungen zum Menschen genommen werden; hierdurch versprechen sich die Verfasser eine größere Teilnahme bei den Volksschülern wachzurufen. Es würde den hier gegebenen Raum überschreiten, die in der Einleitung ausgesprochene Verurteilung des Lehrgangs, der sich nach der Verwandtschaft der Erscheinungen selbst richtet, zu widerlegen. Die Art der Durchführung der Sache macht jedoch das Buch auch beachtenswert für solche, welche in anderer Weise unterrichten. Von physikalischen Gegenständen sind hier hauptsächlich nur Teile der Wärme- und Elektrizitätslehre berührt. Nach der Kapitelangabe für den folgenden Kurs scheint die Belehrung über die Stellung der Erde im Weltall keinen Platz zu erhalten, während doch keine Erkenntnis mehr als diese über die Stellung des Menschen Aufklärung gebracht hat. He.

Dr. W. Haacke, Die Schöpfung der Tierwelt. Leipzig und Wien. Bibliographisches Institut, 1893. Lex. 8°. X u. 557 S. Mit 1 Karte, 20 Tafeln in Farbendruck und Holzschnitt und 469 Abbildungen im Text. Geb. 15 M.

Im ersten Teil des Werkes behandelt der Verfasser zunächst die den neuesten zoologischen Forschungen entsprechenden Theorien; er erläutert sie in sehr geschickter Weise durch eine Menge von Beispielen und lehrreichen Einzelheiten. So wird an dem hochstehenden Stamm der Affen gezeigt, nach welchen Grundsätzen Verwandtschaft von Familien und Arten zu beurteilen ist. Mit besonderer Sorgfalt werden stets die interessanten Beobachtungen über die Wirkung der mannigfaltigen äußeren Einflüße auf Leben und Gestaltung der Tierwelt hervorgehoben. Es folgt eine Schilderung der Faunen während der verschiedenen Zeitalter der Erde sowie eine Entstehungsgeschichte und Beschreibung der heutigen Verbreitung der Faunengebiete. Im zweiten Teil finden wir Entstehung, Entwicklung und Verwandtschaftsverhältnisse jeder einzelnen Klasse des Tierreichs klargelegt.

Wie das Vorwort sagt, ist das Werk für das gebildete deutsche Publikum bestimmt; wir sind überzeugt, es wird in weitesten Kreisen desselben Aufnahme finden. Jedem Leser wird es eine Fülle des Anregenden geben und viele zu eigner Beobachtung anspornen. Seinen Erfolg wird es zumeist der außerordentlich frischen und lebendigen, ja geradezu spannenden Art der Schilderung verdanken. Die zu den angeführten Theorien gehörigen Beweisführungen werden ebenfalls fesseln.

Eine wirklich bewundernswerte Behandlung aber hat das illustrative Element des Werkes erfahren. Die Verlagsbuchhandlung hat in der

von ihr ja bereits rühmlich bekannten Weise hervorragende Tiermaler, die bereits Brehms Werke schmücken halfen, zur Mitarbeit herangezogen. Die Naturtreue der Illustrationen kann wohl kaum übertroffen werden. Besonders gilt dies von den Farbendrucktafeln, aus denen wir die Darstellung des Edelpapageis, des Schneefinks und der Vogelfalter hervorheben. Gleiche Anerkennung verdienen viele der Holzschnitte, so die „Raubbeutler“, „Raubtiere“, „Wiederkäuer“. Auch für Druck und Einband hat die Verlagsbuchhandlung in der Weise Sorge getragen, daß sie dem hervorragenden Inhalt des Werkes entsprechen. —g.

Karl Ströse, Leitfaden für den Unterricht in der Botanik. 2. Heft. Oberstufe. Dessau, P. Baumann 1892. 153 S. 1,80 M.

Dieser für die Oberstufe bestimmte Leitfaden vermeidet eingehende Beschreibungen oder Darstellungen und sucht durch äußerst sorgfältig ausgearbeitete kurze Notizen mit zahlreichen guten Abbildungen zu Beobachtungen und Versuchen an leicht beschaffbaren Objekten anzuregen und bringt weitere Ausführungen nur da, wo bei Behandlung exotischer oder sonst weder im Original noch in Abbildungen zu beschaffender Gegenstände entstandene Lücken ihre Ausfüllung erheischen, oder wo die einzelnen Beobachtungen gesichtet und zu einem Ganzen verwebt werden sollen. Durch solche Anleitungen zu botanischen Untersuchungen versucht der Leitfaden unter jeweiligem Hinweis auf das biologisch Interessante, die Beziehungen zur menschlichen Kultur und den Nutzen einen Überblick über die Familien sowohl der Phanero- als auch der Kryptogamen, die Morphologie, Anatomie und Physiologie, sowie die Pflanzengeographie zu liefern und zwar nicht in systematischer Reihenfolge, sondern in einzelnen dem jeweiligen Verständnis der geistigen Entwicklungsstufen angepaßten Abschnitten. Dr. L. M.

Eingesandte Schriften.

Zum deutschen Unterricht.

D. Eiermann, Der Unterricht im Rechtschreiben. 1892. Bühl (Baden), Actienges. Konkordia. 95 S. Das in der Praxis bereits wohl bewährte Büchlein bietet nach kurzen, für den (angehenden) Lehrer bestimmten theoretischen Ausführungen reichen, methodisch geordneten und sehr sorgfältig ausgewählten Stoff zur Einübung der Rechtschreibung in allen Klassen der Volksschule. Besonders erfreulich ist das frühzeitige und geschickte Beiziehen der Verwendung der Satzzeichen.

K. Duden, Vollständiges **orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache;** 4. Aufl. Leipzig und Wien, Bibl. Inst. 1893. XVIII und 344 S. 1,50 M. Die neue Aufl. dieses vortrefflichen und auffallend wohlfeilen Hilfsbuches zeigt die ihm eigenen, allgemein anerkannten und geschätzten Vorzüge in noch erhöhtem Maße, indem neue Artikel, namentlich mundartliche Ausdrücke, die in die Litteratur Eingang gefunden haben, und dem Gebiete der landwirtschaftlichen Technik angehörige Wörter, in beträchtlicher Zahl ihr eingefügt worden sind.

C. Büttner, Orthographisches Übungsheft für Schüler; 3. Aufl. 1893. Berlin, Weidmann. 76 S. Das Heftchen bietet als Beigabe zu des gleichen Verfassers „Übungsstoff für den Unterricht in der deutschen Rechtschreibung“ in methodischer Folge die orthographischen Hauptregeln mit zahlreichen Einzelbeispielen. Recht nützlich erscheint die Zusammenstellung gleich oder ähnlich lautender Wörter. Das kurze alphabetische Wörterverzeichnis lehnt sich eng an Duden an: aber Ausdrücke wie „Sprehe“ und „Stürze“ versteht man so ohne weiteres in Süddeutschland nicht. Staupbesen ist wohl nur Druckfehler.

K. Erbe, Leichtfaßliche Regel für die Aussprache des Deutschen etc. 1893. Stuttgart, P. Neff. 125 S. 1,50 M. Durchaus berechtigt ist die Forderung an die Schule, auf eine möglichst reine hochdeutsche Aussprache — das ist nach dem Herrn Verfasser neben der Bühnensprache die der gebildeten Nordböhmen und Schwaben — hinzuwirken. Den wissenschaftlichen Ausführungen über die Aussprache etlicher Konsonanten, Vokale und Diphthonge und über Wortbetonung kann man durchweg beipflichten. Zur Darstellung völlig korrekter Aussprache werden in dem beigefügten Wörterverzeichnis neben Änderungen der üblichen Schreibweise eine Anzahl neuer Lautzeichen verwendet. Aber der Vorschlag, die Vorschule solle ausschließlich dieser Lautschrift, und erst nach Erzielung einer reinen Aussprache die Mittelschule der gewöhnlichen Schrift sich bedienen, scheint uns gänzlich unausführbar.

C. J. Krumbach, Deutsche Sprech- Lese- und Sprachübungen: größere Ausgabe, für Lehrer und Erzieher: Leipzig, Teubner. XL. III und 170 S. 2 M. Ebenso nachdrücklich wie geschickt legt der Verfasser die Notwendigkeit planmäßiger Sprech- und Leseübungen dar, die übrigens in der Mittelschule doch nicht allgemein in der von ihm angenommenen Weise gegenüber den Schreibübungen vernachlässigt werden. Die zahlreichen Beispiele zur Einübung der richtigen Aussprache einzelner Wörter und sinngemäßer Wort- und Satzbetonung sind durchweg zutreffend. (Doch was ist raddern? S. 4). Der zweite Teil bietet Sprachübungen, zumeist durch Gegenüber-

stellung von Falschem und Richtigem aus Wort- und Satzlehre. — Die Übungsbeispiele allein sind in einer kleineren, für Schüler bestimmten Ausgabe unter dem Titel „Sprich lautrein und richtig!“ (1. Teil 30 Pf., 2. Teil 45 Pf.) vereinigt.

J. Lattmann, Grundzüge der deutschen Grammatik; 7. Aufl. Göttingen, Vandenhoeck und Ruprecht 1892. IV. und 108 S. geb. 1,30 M. Die neueste Auflage dieses allbekannten und viel gebrauchten Büchleins, das gewissermaßen die Grundlage für den Gebrauch der lateinischen und griechischen Grammatiken von Lattmann und Müller bildet, unterscheidet sich von der vorhergehenden nicht gerade wesentlich durch eine Anzahl von Einzelverbesserungen und Zusätzen und die etwas veränderte, den neuen preußischen Lehrplänen genau angepaßte Verteilung der Lehraufgaben für Sexta bis Quarta.

W. Wüseke, Grundzüge der deutschen Grammatik; 2. Aufl. bes. von Bockeradt, Leipzig, Teubner 1892. VIII und 69 S. geb. 1 M. Ein Leitfaden für den deutsch-grammatischen Unterricht nach induktiv-heuristischem Verfahren, mit erfreulicher Knappheit in der Darstellung dessen, was im lateinischen Elementarunterricht hinlänglich erörtert wird. Der Verfasser schließt sich z. T. an F. Kern an, ohne jedoch die Konsequenzen völlig zu ziehen. — Sind „dann“ und „darauf“ wirklich Konjunktionen (S. 37)?

O. Lyon, Handbuch der deutschen Sprache für höhere Schulen, I Sexta — Tertia. 4. Aufl. 1893 Leipzig, Teubner. VIII und 272 S. geb. 2,80 M. Wenn man es überhaupt für richtig hält — und die Gründe dafür wiegen in der That schwer — für den Unterricht in deutscher Grammatik den Schülern ein ausführliches Lehrbuch in die Hand zu geben, so kann man von den Ergebnissen der gegenwärtigen Überproduktion auf diesem Gebiete wohl kaum eines neben oder gar über das Lyonsche „Handbuch“ stellen. Die Verteilung des Stoffes auf die einzelnen Jahreskurse wie die Darstellung im einzelnen, in Orthographie und Interpunktion, in Laut- und Wortbildungslehre, in Formen- und Satzlehre, und ihre Einübung durch zahlreiche, geschickt gewählte Übungsaufgaben, alles erscheint, wenn man gewisse prinzipielle Bedenken subjektiver Art unterdrückt, mustergültig. Einzig das Verschmelzen der disjunktiven Konjunktion mit den kopulativen (S. 180) und die (von andern neuerdings nachgeahmte) Einordnung der Konditional- und der Koncessivsätze unter die Adverbialsätze des Grundes (S. 224 und 227; vgl. S. 189) kann uns nicht einleuchten.

E. Stier, Stoffe für den deutschen Sprachunterricht in den Unter- und Mittelklassen höherer Lehranstalten; Braunschweig, Appelhans und Pfenningstorff, 1893. 2 Abteil. 60 Pf. und 1 M. Das geringschätzige Urteil des Verfassers über den Wert anderer, dem gleichen Zwecke dienender Übungsbücher wirkt befremdend bei genauerer Prüfung seiner eigenen Leistung: z. B. „sich schmeicheln“ soll noch einen Accus. der Sache bei sich haben (2,41): unter den Verben, die mit dem Gen. der Sache und dem Dativ der Person verbunden werden, stehen auch (2,39) „mahnen, strafen, überzeugen, sich anmaßen, sich entblöden (!), sich unterstehen, sich wundern“ u. a. m. Dessen muß man sich sehr wundern!

H. Daubenspeck, Die Sprache in den gerichtlichen Entscheidungen. Berl. 1893. F. Vahlen. 50 S. 1 M. An zahlreichen der Praxis entnomm nen Beispielen wird gezeigt, wie vielfach immer noch in den Entscheidungen von Gerichten aller Instanzen durch alle möglichen Verstöße gegen die Grammatik wider den Geist der deutschen Sprache gesündigt wird. Für die hier, wie auf allen übrigen Gebieten des öffentlichen Lebens in erschreckender Weise zunehmende Verwilderung der Sprache will der Herr Verfasser in erster Linie die Schule verantwortlich machen; dagegen erscheint ihm die in den gerichtlichen Entscheidungen durchweg zu Tag tretende logische Schulung als erfreuliches Ergebnis der speziell juristischen Ausbildung! Hilg.

Zum englischen Unterricht.

England and the English. Neues englisches Lesebuch für deutsche Schulen. Unterstufe. Mit einem vollständigen Wörterbuche herausgegeben von Dr. Heinrich **Löwe**. 1. Auflage (!). Richard Kahle's Verlag, Dessau u. Leipzig. Preis brosch. 2,40 Mk.

Ein Parallelwerk zu desselben Verfassers französischem Lesebuch «La France et les Français». Selbstverständlich sind die neuen preußischen Lehrpläne und Prüfungsbestimmungen berücksichtigt. Bei der Auswahl der Stücke war der Verf. fast überall von dem Gedanken geleitet, den Schüler mit Land und Leuten von Großbritannien bekannt zu machen. Das Gedicht «The English Sovereigns» wäre bei einer Neuauflage des Buches zu streichen, da es nach Form und Inhalt unpoetisch, zum Teil geschmacklos ist. Als Beispiel diene das Verspaar:

Then William and Mary were called to the throne;
And when Mary died, it was William alone.

Das versprochene „vollständige Wörterbuch“ lag dem Ref. nicht vor.

English Grammar, First Part. Einführung in die englische Sprache auf Grund seines Lesebuchs England and the English. Unterstufe. Mit steter Berücksichtigung der neuen Lehrpläne und Prüfungsbestimmungen bearbeitet von Dr. Heinrich **Löwe**. Erste Auflage (!). Richard Kahle's Verlag, Dessau u. Leipzig 1893. Preis geb. 1,20 Mk.

Wort- und Satzlehre werden hier auf 43 Seiten zusammengedrängt. Daran schließen sich ein Vokabular zu Sprechübungen über Gegenstände des täglichen Lebens und Übungen im Anschluß an die Grammatik und an das eben besprochene Lesebuch. S. 5 steht: „this darf weder wie cis, uoch wie gis klingen!" Es soll wohl heißen: „weder wie sis, noch wie dis!"

Elementarbuch der englischen Sprache von Dr. J. **Fölsing.** 25., verbesserte und teilweise veränderte Auflage, bearbeitet von Dr. John **Koch**, ord. Lehrer am Dorotheenstädtischen Realgymnasium zu Berlin. Berlin, Verlag von Emil Goldschmidt, 1893. Preis geb. 2,10 Mk.

Die Änderungen, welche die neue Auflage des vortrefflichen Buches gegenüber der 24. aufweist, sind folgende: Die Lautschrift ist im grammatischen Teil (mit Ausnahme von Kapitel 13 und 15) unter den Text verwiesen; das Schlußstück «The Sovereigns of England» ist gestrichen worden; die Lautlehre hat eine bedeutende Kürzung erfahren; für die durch die neuen Lehrpläne geforderten Sprechübungen sind den einzelnen Lesestücken eine Reihe von Fragen in englischer Sprache hinzugefügt worden, was nur zu loben ist, wenn auch einzelne Stücke sich zu solchem Abfragen wenig eignen; die wertvollste Neuerung endlich besteht in der Beigabe einer Reihe von Stücken «Materials for Conversation», welche als Grundlage zu Sprechübungen über Gegenstände des täglichen Lebens dienen sollen. Das Format ist handlicher, der Schriftsatz übersichtlicher geworden. An einer freundlichen Aufnahme wird es dem Buche in seiner neuen Gestalt nicht fehlen.

Kleineres englisches Lesebuch, nebst fortlaufenden Fragen sachlichen und sprachlichen Anmerkungen und einem Wörterverzeichnis. Zweite, nach den neuen Lehrplänen bearbeitete Auflage. Von Dr. John **Koch.** Mit Karten von Großbritannien und einem Plan von London. Berlin 1894. Verlag von Emil Goldschmidt. Preis geb. 1,25 Mk.

Vorliegendes Werk verdient in jeder Beziehung rückhaltlose Anerkennung und wärmste Empfehlung. Es schließt sich an das eben besprochene Elementarbuch an und scheint insbesondere für die Obertertia der preußischen Realgymnasien berechnet zu sein. Ich glaube jedoch, daß es auch in der Obersekunda der Gymnasien recht gute Dienste leisten könnte; die 78 Seiten Text würden gerade für einen Jahreskurs ausreichen. Zu loben ist, daß die Anmerkungen nicht unter dem Text stehen, sondern im Anhang. Die Überschriften der 6 Abteilungen des Lesebuchs sind folgende: The Sovereigns of England (dasselbe längere Stück, welches früher im Elementarbuch stand), A Geographical Outline of Great Britain and Ireland, Sketches of English Life and Manners, Useful Knowledge, Short Tales, Poems. Die Ausführung der beigegebenen Karte ist eine ganz vorzügliche.

Lehrgang der englischen Sprache von Dr. Rudolf **Degenhardt.** 14. Auflage. In zeitgemäßer Neubearbeitung. II. Schulgrammatik in kürzerer Fassung. Dresden 1892. Verlag von L. Ehlermann. Preis 3 Mk., geb. 3,50 Mk.

Eine tüchtige Arbeit, die freilich in wenigen Gymnasien Eingang finden wird, da der gebotene grammatische Stoff mit den sehr ausgedehnten Übungen für diese zu umfangreich ist, wenn man nicht darauf verzichten will, die Schüler, wie bisher, in zusammenhängender Lektüre mit den hervorragendsten englischen Autoren bekannt zu machen. Um so bessere Dienste wird das Buch in Realanstalten leisten, wo es zusammen mit dem I. Teil als grammatisches Lehrbuch vollständig ausreichen dürfte. Die Einzelsätze sind inhaltlich in sich abgeschlossen und so dem Schüler leicht verständlich. Über den Satz (S. 9): „Ich bin der Meinung, daß die meisten Schulen die neuere Geschichte als den wichtigsten Abschnitt der Weltgeschichte betrachten sollten" mag man an sich denken, wie man will; aber ich meine, daß er nicht unter die Übungssätze gehört.

Englisches Lesebuch für Realgymnasien, Oberrealschulen und verwandte Anstalten. Nebst Stoffen zur Übung im mündlichen Ausdruck von Dr. Heinrich **Saure.** Erster Teil. Zweite, vermehrte Auflage. Berlin, F. A. Herbig, 1894. Preis ungeb. 2,30 Mk.

Der Verfasser war bemüht, „ein Werk von spezifisch englischem Charakter zu schaffen, um den Schülern der erwähnten Anstalten eine gründliche Bekanntschaft mit England in Geschichte, Geographie und Litteratur, in Sitten, Gebräuchen und nationalen Institutionen, kurz ein Spiegelbild der Kultur dieses Volkes zu vermitteln." Der dem Ref. vorliegende erste Teil des Lesebuchs ist für die ersten 2 bezw. 3 Jahreskurse bestimmt. Die Stoffe sind fast ausschließlich englischen Originalen entnommen. Die Auswahl ist sorgfältig, die Anordnung geschickt, sodaß man dem Werke eine freundliche Aufnahme wohl wünschen kann.

Selections from Modern English Novelists and Essayists. For School, College and Home. By Dr. Heinrich **Saure.** Senior Part. Berlin 1894, F. A. Herbig Preis ungeb. 2,25 Mk.

Der Verf. glaubt mit Recht, daß sich die Schule in ihrer fremdsprachlichen Lektüre nicht auf die historische und geographische Prosa, wie sie die Landes- und Volkeskunde bietet, beschränken könne. Sie dürfe sich nicht verschließen gegen eine stärkere Heranziehung des klassischen Romans und der reichen Essay-Litteratur, der sich in neuerer Zeit die hervorragendsten Schriftsteller zugewandt haben. Dieser Erwägung verdankt vorliegendes Werk seine Entstehung. Es bietet in trefflicher Auswahl in sich abgeschlossene Stücke aus den Werken von 22 der besten Prosaisten des 19. Jahrhunderts, von denen 3 noch jetzt leben, sodaß der Schüler einen Über-

blick über diesen wichtigen Teil der englischen Litteratur bekommt. Der Senior Part ist für die Obersekunda und Prima der Reallehranstalten bestimmt. Verf. verspricht die Veröffentlichung eines Separatheftes mit Anmerkungen und Biographien der herangezogenen Autoren. Druck und Ausstattung sind tadellos. Dr. Lz.

Zum geschichtlichen und sagengeschichtlichen Unterricht.

Dr. David Müllers Leitfaden zur Geschichte des deutschen Volkes. Achte Auflage, besorgt von Dr. F. Junge. Berlin, Franz Vahlen 1893. 184 S.; Pr. geb. 2.50 M.

Nach den neuen preußischen Lehrplänen ist diese neue Auflage des bekannten Müller'schen Leitfadens vollständig umgearbeitet worden. Einzelheiten der Staats- und Kriegsgeschichte sind verkürzt, nach der kultur- und verfassungsgeschichtlichen Seite hin ist das Buch erweitert. Von diesen Erweiterungen nennen wir besonders: bei der Geschichte Heinrichs II. einen Abschnitt über „Klöster und Stifter, Kunst und Wissenschaft"; beim Ausgang der Staufer: Rittertum und Ritterorden; die ritterliche Dichtung und Volksepos; Dorf und Stadt; innere und äußere Kolonisation; bei Besprechung des Reformationszeitalters: die Neuzeit; Erfindungen und Entdeckungen, Humanismus und Renaissance; nach dem 30jährigen Kriege: Deutschland vor und nach dem großen Kriege (Bauern, Bürger, Adel; Religion und Wissenschaft; Reich und Fürsten). Außerdem werden Friedrich des Großen Verdienste um die Hebung des Staates in Bezug auf Landwirtschaft und Industrie, Finanzen, Rechts- und Schulwesen hervorgehoben. Endlich wird der deutsche Bund, die Politik von 1815—1830 und die Heeresreorganisation Wilhelm I. ausführlicher behandelt.

Dr. **Schultz**, Lehrbuch der **alten Geschichte** für die Oberstufe höherer Lehranstalten. I. Abteilung Griech. Geschichte. 104 S. II. Abteilung Röm. Geschichte. 128 S. Dresden Ehlermann 1893.

Das Buch ist in Übereinstimmung mit den neuen Lehrplänen verfaßt. Es beschränkt Zahlen und Namen thunlichst und hat trotzdem nicht an Übersichtlichkeit eingebüßt. Alles ist möglichst kurz gefaßt; oft treten Substantive an Stelle von Sätzen. Der Schüler, so begründet dies der Verfasser, glaubt gar leicht, wenn sein Lehrbuch eine zusammenhängende Darstellung giebt, er brauche nur dessen Text sich anzueignen und könne dann den Vortrag des Lehrers entbehren. Einige erläuternde Abbildungen sind dem Texte beigegeben worden.

Dr. **L. Stacke**, Erzählungen aus der **römischen Geschichte** in biographischer Form. 23. Auflage. Oldenburg, 1893 Stalling. 214 S. Preis geb. 1.80. M.

Die stattliche Reihe von Auflagen giebt Zeugnis von der Beliebtheit des vorliegenden Teiles der Stacke'schen Schriften durch die biographische Behandlung der Geschichte, wie es hier geschehen, wird das Interesse der Schüler in den unteren Klassen bedeutend geweckt.

Dr. **H. Brünnert, Geschichtstabellen** für die mittleren und oberen Klassen von Gymnasien. Zweite, nach den Lehrplänen von 1891 umgearbeitete Auflage. Erfurt 1893 Bartholomäus. 94. S. Preis gebunden 1 M.

In kurzer, knapper Darstellung bietet der Verf. die wichtigsten Daten der Weltgeschichte, ohne jedoch durch allzu große Kürze verwirrend zu wirken. Einige Ausstellungen im Einzelnen wären: Wie von der Sage der sieben römischen Könige gesprochen wird, müßten auch Porsena, Horatius Cocles etc. als sagenhaft bezeichnet werden. Bei der Regierung Konrads II. vermisse ich die Erwähnung der Erblichkeit der niederen Lehen 1037, ohne Zweifel eines der in seinen Konsequenzen wichtigsten Reichsgesetze. S. 36 sollte die Aufschrift: „Übergewicht der Päpste, Zeitalter der Kreuzzüge" durch „Entwicklung des Islam" erweitert werden. Es wirkt sonderbar, wenn auf obige Überschrift die Schilderung der Ausbreitung des Islam folgt. Endlich sind die Ausdrucksweisen „Hannibal im Glück", „Karl XII. im Glück" nicht sehr glücklich gewählt, da sie zu sehr an „Hans im Glück" erinnern.

J. C. Andrä und Dr. **H. Hoffmann, Kleine Sagenkunde.** Leipzig Voigtländer 1892, 114 S. Preis 0,80 M. steif kartonniert.

Das kleine Büchlein giebt in ansprechender Form die wichtigsten Erzählungen aus der griechischen, römischen und deutschen Sage. Den trojanischen Krieg finden wir etwas sehr kurz behandelt; er nimmt kaum mehr als sieben Seiten in Anspruch, während die Aeneassage auf 16 Seiten besprochen ist. Die Schilderung von Didos, der Verführerin, Liebe zu Aeneas ist nicht glücklich; der thebanische Sagenkreis ist vollständig übergangen. Das Wort „Götterdämmerung" müßte erklärt werden.

Dr. **Albers**, Lebensbilder aus der **deutschen Götter- und Heldensage.** 2. Auflage. Leipzig, Voigtländer 1891. 157 S. Geb. 1.50 M.

In leicht faßlicher Sprache bietet vorliegendes Buch die wichtigsten Teile aus der germanischen Mythologie und der deutschen Heldensage: Walther von Aquitanien, die Nibelungen, Gudrun, (hierbei vermissen wir allerdings die Hildensage) Dietrich von Bern und Roland.

Dr. G.

Zum Mathematischen Unterricht.

Karl Schwering, Trigonometrie für höhere Lehranstalten, gr. 8°, V und 79 S. brosch. Mk. 0.80 geb. Mk. 1.10. Derselbe, **Stereometrie** für h. L. gr. 8° Mk. 0.80 VIII und 56 S. geb. Mk. 1.10. Hieraus gesondert: **Anfangsgründe der Raumlehre**, 16 S. Mk. 0.20. Derselbe, **Anfangsgründe der analytischen Geometrie** für h. L., gr. 8°, IV u. 24 S. M. 0.40 Ders., **Anfangsgründe der Arithmetik** und Algebra für h. L., gr. 8°, IV und 79 S. brosch. M. 1 geb. M. 1.30. Freiburg i. B., Herder'sche Verlagshandlung 1893.

Die im Titel erwähnten Disciplinen sind in klarer und präziser Sprache in schulgemäßem Umfange dargestellt. Die an geeigneten Stellen teils ausführlich behandelten, teils zur selbständigen Bearbeitung beigegebenen Aufgaben stehen in Einklang mit dem Grundsatze: „keine Rechnung ohne Probe, kein Satz ohne Zahlenbeispiel." Da die zu Grunde gedachte Methode sowohl das Auffassungsvermögen als auch das praktische Bedürfnis der betreffenden Unterrichtsstufe berücksichtigt, so kann das ganze Werk als ein recht brauchbares Unterrichtsmittel empfohlen werden.

Dr. **A. Reum, der mathematische Lernstoff für die Untersekunda** des Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Oberrealschule, sowie für den Primaner der Realschule, gr. 8° V und 44 S. Essen G. D. Bädeker 1894 kart. Mk. 0.80.

Die Absicht der preußischen Lehrpläne, den aus Untersekunda abgehenden Schülern eine möglichst abgeschlossene Vorbildung zu gewähren, hat zur Verlegung von ungleichartigen mathematischen Stoffgebieten nach dieser Klasse geführt. Das vorliegende Heft scheint nach Form und Inhalt geeignet, die großen Schwierigkeiten zu verringern, die einem guten Unterrichtserfolge auf dieser Stufe entgegenstehen.

Dr. **Hermann Weßner, Leitfaden für den stereometrischen Unterricht** an Realschulen. Leipzig B. G. Teubner. 1892. VIII und 54 S.

Sowohl die stoffliche Auswahl wie die eingehaltene Methode (geeignete Verknüpfung von Analysis und Synthesis) entsprechen dem Zwecke des Buches, ein Hilfsmittel für den stereometrischen Unterricht der ersten Klasse der Realschule zu bilden.

Hermann Röder, der Koordinatenbegriff und einige Grundeigenschaften der **Kegelschnitte**. Ferdinand Hirt Breslau 1893. 55 S. Mk. 0.60.

Diese Ergänzung der in Umarbeitung begriffenen Planimetrie von Kambly umfaßt den durch die neuen preußischen Lehrpläne für die Gymnasien vorgeschriebenen Abschnitt der analytischen Geometrie mit zugehörigen Übungsaufgaben.

Dr. **Paul Weinmeister,** Sammlung mathemat. Formeln und Sätze. Ein Nachschlage- und Wiederholungsbuch für Schüler höherer Lehranstalten. Siegismund und Volkening, Leipzig 1894. 38 Seiten.

Die Gruppierung zeichnet sich durch Übersichtlichkeit aus. Stofflich wird wohl allen Anforderungen genügt.

Laur. Jelinek, Logarithmische Tafeln und Anleitung zum Gebrauch derselben für Gymnasien und Realschulen. A. Pichler's Witwe und Sohn, Wien 1893. 157 S. M. 1.50.

Der Inhalt genügt vollständig dem Bedürfnis der im Titel genannten Anstalten; das Papier und der Druck ist zweckentsprechend; Vergrößerung des zwischen den Zeilen liegenden freien Raumes würde indessen die Anordnung des Stoffes übersichtlicher gestalten.

Adolf Sickenberger, Leitfaden der **elementaren Mathematik**. 2. Teil 2. Auflage. München Theodor Ackermann 1893. VI und 123 S.

Der Wert dieses durch Übersichtlichkeit und Fassung sich auszeichnenden Leitfadens ist in der neuen Auflage durch Beigabe einer genügenden Anzahl von Übungsaufgaben erhöht.

H. Bürklen, methodisches Hilfsbuch für den **Vorunterricht in der Geometrie** und das geometrische Zeichnen. Adolf Bonz und Comp. Stuttgart 1893. XII und 480 S.

Der Stoff ist passend gewählt und in anregender Form dargestellt, somit wird ein empfehlenswertes Hilfsmittel für den geometrischen Vorunterricht geboten.

Fr. Bußler, die **Elemente der Mathematik**. Teil I. Pensum für das Untergymnasium (Quarta bis Untersekunda). IV und 144 S. gr. 8° kart. M. 1.50. Desgl. Teil II. Pensum für das Obergymnasium. IV und 212 S. gr. 8° kart. M. 2.20. Desgl. Sammlung mathematischer Aufgaben. IV und 120 S. gr. 8° kart. M. 1.40. L. Ehlermann Dresden 1893.

Das Werk enthält nach Jahrgängen geordnet eine leicht zu übersehende Darstellung des gesamten durch die neuen preußischen Lehrpläne vorgeschriebenen Unterrichtsstoffs. Im I. Teil ist den einzelnen Abschnitten genügend Übungsmaterial beigegeben, im II. Teil nur so viel, als zum unmittelbaren Verständnis erforderlich ist. Die Aufgabensammlung ist daher nur für die Oberstufe (von Obersekunda an) bestimmt und enthält eine reichliche Auswahl von Übungsbeispielen nebst den sich ergebenden Resultaten und in schwierigeren Fällen Andeutungen zur Lösung. F.

Zum physikalischen, chemischen und mineralogischen Unterricht.

Dr. **H. Börner,** Leitfaden der **Experimentalphysik** für 6klassige höhere Lehranstalten. Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung 1893. gr. 8° X und 170 S.

Neben der Mitteilung der physikalischen Grundlehren in dem üblichen Umfange legt der Verfasser den Hauptwert auf das Beweisverfahren, das durchgehends äußerlich hervorgehoben ist, indem jedem Gesetze in kleinerem Drucke die begründenden Versuche vor-, die bestätigenden nachgestellt sind. Die Figuren sind schematisch gehalten.

Dr. **F. Kindel,** Leitfaden der **Physik** für den Anfangsunterricht, gr. 8° 125 S. M. 1,25. Derselbe, **Albert Trappe's Schulphysik.** 12. Auflage gr. 8° 348 S. geb. M. 3.50. Ferd. Hirt Breslau 1893.

Der Leitfaden ist nach Sprache und Inhalt für einen vorbereitenden Kursus in Obertertia und Untersekunda der höheren Schulen bestimmt, während die Schulphysik erhöhte Anforderungen an das Auffassungsvermögen stellend dem physikalischen Unterricht auf der Oberstufe als Grundlage zu dienen geeignet erscheint. Die vielfachen Verbesserungen und Veränderungen der neuen Auflage sind gleichmäßig über das ganze Gebiet verteilt.

A. Sprockhoff's Grundzüge der Chemie. Hannover. Carl Meyer 1893, gr. 8° XVI und 416 S. M. 4. geb. 4 50.

Die Grundzüge erstreben das Verständnis für die chemischen Vorgänge des täglichen Lebens und behandeln in der ersten Abteilung auf 224 S. den Haushalt des Menschen und der Natur überhaupt, sowie die wichtigsten Gewerbe in für einen vorbereitenden Kursus geeigneter Umgrenzung, in der zweiten für einen wissenschaftlichen Lehrgang bestimmten Abteilung die allgemeine, anorganische, organische und technische Chemie in systematischer Anordnung. Das Werk ist in erster Linie für „Lehrer und solche, die es werden wollen" geschrieben, kann aber überhaupt allen empfohlen werden, die sich Einsicht in die Lehren der Chemie in für die allgemeine Bildung erforderlichem Umfang verschaffen wollen.

Dr. **Max Franke,** Leitfaden für den **mineralogisch-chemischen** Anfangsunterricht auf höheren Schulen. Ferdinand Hirt Breslau 1893. gr. 8° 87 S. M. 1.

Auf einen kurzen Abriß der Krystallographie, die der Verfasser aus der Beobachtung geeigneter Mineralien entwickelt, folgt die Betrachtung einer nach der chemischen Zusammensetzung geordneten Auswahl von Mineralien unter Beizug passender, namentlich chemischer Versuche zum Zweck der Ableitung der chemischen Grundgesetze. An passenden Stellen sind Schilderungen der wichtigsten geologischen Erscheinungen eingefügt.

Dr. **R. Brauns, Mineralogie.** Stuttgart G. J. Göschen'sche Verlagshandlung 1893. 126 S. M. 0.80.

In der bekannten Ausstattung und unterstützt von 130 saubergehaltenen Figuren werden die wichtigsten Lehren der Mineralogie in einem allgemeinen und in einem speziellen Teil vorgeführt. Es bildet dieses Bändchen eine schätzenswerte Erweiterung der Sammlung Göschen.

Albrecht Wilke, Leitfaden für den Unterricht in **Chemie und Mineralogie** an höheren Lehranstalten. H. Eckerdt, Kiel 1893. gr. 8° VI und 88 S. kart. M. 1.20.

Das Bändchen zerfällt in einen chemischen (32 S.) und in einen mineralogischen Teil, aber auch bei letzterem sind die chemischen Beziehungen in erster Linie berücksichtigt, so daß der einheitliche Charakter des ganzen gewahrt erscheint. Die Besprechung der Krystallsysteme und Krystallformen erfolgt jeweils im Anschluß an Mineralien, bei welchen sich hiezu die Notwendigkeit ergiebt. Am Schlusse des Leitfadens ist eine kurze Darstellung der Gesteinslehre und der Geologie aufgenommen.

Wilhelm Zopf, methodischer Leitfaden für den einheitlichen Unterricht in **Mineralogie und Chemie** an höheren Schulen. Erste Stufe (vorbereitender Kursus). Breslau J. U. Kern's Verlag. gr. 8° VIII und 100 S. M. 1.20.

Vorliegende erste Stufe der auf vier Stufen berechneten Bearbeitung des chemischen und mineralogischen Unterrichtsstoffes der 9klassigen Realschulen wird einem vorbereitenden Kursus eine gute Stütze bieten, da der einheitliche Lehrgang sowohl der sinnlichen Erfassung wie durch den einzelnen Abschnitten beigegebene Zusammenstellungen der Fixierung der erläuterten Begriffe Rechnung trägt. Der Verzicht auf bildliche Darstellungen wird die Verwendbarkeit des Buches kaum beeinträchtigen, denn die richtigen Vorstellungen werden doch nur beim Unterricht selbst gewonnen und sicherer eingeprägt, wenn die betreffenden Zeichnungen von den Schülern selbst auf Grund eigener Beobachtung angefertigt werden. F.

Zum naturgeschichtlichen Unterricht.

Grundzüge der Naturgeschichte für den Unterricht an Mittelschulen von Dr. Max **Zängerle.** 3. Aufl. **Zoologie.** München 1894. J. Lindauersche Buchhandlung. 46 u. 208 S. Preis 2,60 M.

Der analytische Lehrgang bevorzugt, allerdings auf Kosten der übrigen Disziplinen, die mit vielem Geschick durch klare Aufführung der entscheidenden Merkmale durchgeführte Systematik, behandelt Anthropologie mit Gesundheitslehre, die Kreise des Tierreichs (von den Wirbeltieren zu den Urtieren) und die Tiergeographie.

Kurzes Lehrbuch der **Mineralogie** von Dr. Max **Zängerle.** 5. Auflage. München 1894 bei J. Lindauer. 81 S. Preis 1,20 M.

Nach kurzer Behandlung der Krystallographie, der physikalischen und chemischen Eigenschaften bietet der Verfasser eine systematische Übersicht über das Mineralreich in präcisen Beschreibungen mit Angaben über Vorkommen und Verwendung der Mineralien.

Lehrbuch der **Zoologie** für die unteren Klassen der Realschulen und Gymnasien, von Wilhelm **Kukula.** 6. verbesserte Auflage. Wien und Leipzig bei Wilhelm Braumüller 207 S. Preis 1 fl. 30 kr.

Das mit einer Reihe von Bildern nach der Natur ausgestattete, analytisch gehaltene Lehrbuch enthält in seinen Schilderungen überall Hinweise auf das Charakteristische in Systematik und Biologie, beginnt mit den Wirbeltieren und endet mit den Urtieren; weggelassen sind Tunicaten, Molluscoiden, sowie auch die Anthropologie.

Leitfaden für den Unterricht in der **Botanik** an höheren Lehranstalten von Karl **Sträse.** Ausgabe B für Gymnasien. 121 S. Preis 1,60 M. Dessau bei Paul Baumann 1894.

Leitfaden für den Unterr. in der **Zoologie** an h. L. von **K. Sträse.** Ausgabe B. für Gymnasien. 138 S. Preis 1,80 M. 1894 ebenda.

Vom Leichteren zum Schwereren stetig fortschreitend, bietet der Verfasser eine sorgfältig ausgewählte, vollständige Sammlung von Notizen zur speziellen wie allgemeinen Botanik, sowie zur Beschreibung von Tieren aller Tierkreise, zur Tiergeographie und auch zur Anthropologie. Er verwirft ausführlichen erläuternden Text, wie auch allzu ausführliche Illustrationen leicht beschafflicher Objekte und Präparate und ersetzt sie durch schematische Zeichnungen.

Laews Pflanzenkunde. Ausgabe für Gymnasien von Dr. **E. Adolph.** 1. Teil Kursus 1 u. 2 für Sexta und Quinta. 116 S. Preis 1,20 M. 2. Teil Kursus 3—5 Quarta und Tertia. 224 S. Preis 1,60 M. Breslau. Ferd. Hirt.

In guten ausführlichen und durch treffliche Abbildungen erläuterten Beschreibungen bringt der Verfasser gewissenhaft in jedem Kurs das für die Altersstufe Verständliche aus fast allen Familien der Phanero- und Kryptogamen, der allgemeinen Botanik, über die Kulturgewächse und Pflanzenkrankheiten und zwar unter steter Beiziehung aller interessannter Lebenserscheinungen.

Dr. L. M.

Aus der Einladung zur

IV. Generalversammlung des Gymnasial-Vereins

wiederholen wir:

Die diesjährige Versammlung des Vereins wird **am Dienstag, den 15. Mai um 10 Uhr** in der Aula des **neuen Gymnasiums** zu **Bamberg** stattfinden.

Tagesordnung:

1. Über das Verhältnis des Gymnasiums zur Universität. Berichterstatter: Rektor Dr. Bender a. Ulm u. Rektor Dr. Rich. Richter aus Leipzig;
2. Litterarische und persönliche Erfahrungen im Schulkampf aus dem letzten Jahr, vom Dir. Dr. Uhlig aus Heidelberg;
3. Vorstandswahl und geschäftliche Mitteilungen.

Am Abend zuvor wird Gelegenheit zu zwangloser Zusammenkunft im Bamberger Hof gegeben werden. Der Versammlung am 15. Mai geht eine Vorstandssitzung um 9 Uhr im neuen Gymnasium voraus.

Nach Schluß der Versammlung wird ein gemeinschaftliches Essen, zu 2,50 M. für das Gedeck o. W., die Teilnehmer um zwei Uhr im Bamberger Hof vereinen. Meldungen hierzu sind möglichst bis zum Dienstag d. 8. Mai an den Herrn Professor Dr. Fleischmann in Bamberg zu richten; die Teilnahme von Damen ist sehr erwünscht. Für die späteren Nachmittagsstunden ist ein Ausflug in die schöne Umgebung Bambergs beabsichtigt.

Zugleich erlauben wir uns mitzuteilen, daß **Mittwoch, den 16. Mai** die Versammlung des **Bayerischen Gymnasiallehrervereins** in Bamberg stattfindet und daß zu deren Vorträgen, Verhandlungen und geselligen Zusammenkünften die Mitglieder unseres Vereins freundlichst eingeladen sind.

Abgeschlossen Ende April 1894.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 25 Pf.)

Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Fünfter Jahrgang.

1894. Heft II/III.

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrags von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. Beilagen nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an den Redaktor zu senden.

Für die Redaktion verantwortlich Dr. G. Uhlig, Dir. des Gr. Gymnasiums in Heidelberg.

Inhalt.

Beachte die Mitteilung An die Vereinsmitglieder auf der 2. Seite des Umschlags.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1894.

An die Vereinsmitglieder.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mk. und 5 Pf. Bestellgebühr, für die anderen Länder 2½ Mk.) sind von jetzt an zu richten an Herrn **Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, Rohrbacherstraße 45.** Auf der Rückseite der Postkarte bitten wir zu bemerken, für welches Jahr der Beitrag gelten soll. Wo Zweifel walten sollten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Denen, die in Zukunft eine Empfangsbescheinigung wünschen sollten, wird er eine solche zugehen lassen.

Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare die Zahl der Hefte nicht die ausreichende sein sollte, so ersuchen wir um sofortige Nachforderung. Überzählige Exemplare bitten wir nicht zurückzusenden, sondern an etwa für den Inhalt interessierte Mitglieder zu geben.

Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst bald Hrn. Prof. Hilgard mitzuteilen.

Das letzte Heft dieses Jahrgangs erscheint im November. G. U.

Litterarische Anzeigen.

Vierte Generalversammlung des Gymnasialvereins
am 10. Mai in Bamberg.

Der Versammlung, zu der sich aus Nord-, Mittel- und Süddeutschland Vertreter des Vereins eingefunden hatten[1]), ging eine Vorstandssitzung voraus, in der außer Anderem beschlossen wurde, den Versammelten als Ort der nächstjährigen Zusammenkunft Köln und zwar den Tag vor Beginn der Philologenversammlung vorzuschlagen.

Die allgemeine Versammlung eröffnete um 10 Uhr (in der Aula des Neuen Gymnasiums) Geh. Rat Schrader mit folgenden Worten:

„Zum Beginn unserer heutigen Thätigkeit darf ich wohl der Freude darüber Ausdruck geben, daß unser Verein nunmehr nicht nur seine Lebensfähigkeit erwiesen hat, sondern auch, wenn ich mich nicht täusche, auf eine bedeutsame Wirksamkeit hinzuweisen vermag. Sorgen, welche uns und unsere Gymnasien seit einem Jahr reichlich nmdrängten, sind, wenn auch nicht geschwunden, so doch abgeschwächt; wir haben mehr Vertrauen zu der Erfüllbarkeit unserer Aufgabe gewonnen und auch in anderen erweckt und wir dürfen die Hoffnung nähren, daß zum Teil durch unser Thun, hauptsächlich freilich durch die unsern Gymnasien innewohnende und in jahrhundertlanger Entwickelung bewährte Lebenskraft das Tüchtige in ihnen geschützt und gefördert, das Minderzweckmäßige, Vergängliche, Zufällige wieder abgestoßen werde. Wir verlassen uns auf die Kraft des Geistes und auf unsere Liebe zur Jugend."

„Was uns aber besonders stärkt, das ist die Stetigkeit der Bestrebungen, die unser Verein stützt und darstellt; denn das Unstete und Gewaltsame, das Zusammenhanglose und in sich Widerstreitende war es ja besonders, was uns in den zahllosen Änderungsversuchen abstieß und mit Unmut erfüllte. Soll schon die Geistesbildung des einzelnen eine stetige sein, so muß sich diese Beharrlichkeit, welche von Stillstand und Selbstgenügsamkeit weit entfernt ist, um so klarer in den Mitteln und Zielen der Entwickelung für große Bildungsmassen ausdrücken. Diese lückenlose Stetigkeit, welche gesundem Zuwachs zugänglich bleibt, unorganische Einschiebsel aber ausscheidet und äußerliche Verkürzungen bekämpft, dient uns zum Halt und zum Wegweiser; wir werden an ihr festhalten, sicher daß der seiner Kraft

---

[1]) so die Vorstandsmitglieder Geheimerat Schrader aus Halle, Direktor Kübler und Prof. Kropatscheck aus Berlin, Rektor Gerstenecker aus Regensburg, Dir. Jäger aus Köln, Rektor Bender aus Ulm, Dir. Uhlig aus Heidelberg.

wiedergegebene Geist nationaler Bildung sich auch in gesunder und angemessener Gestaltung behaupten werde. Dies ist unsere Schulhygiene, die wir auch ferner pflegen und festigen wollen. In diesem Vertrauen und mit diesem Vorsatz lassen Sie, meine verehrten Herren Kollegen, uns auch heute an unser Werk gehen."

Hiernach begrüßte der Rektor des Neuen Bamberger Gymnasiums, Professor Schmitt, die Versammlung als Hausherr mit herzlichen Worten, und Reichstags- und Landtagsabgeordneter Kropatscheck entledigte sich des Auftrags, mit dem ihn Se. Excellenz der preußische Kultusminister Dr. Bosse betraut hatte: dem Verein den Ausdruck seiner lebhaften Anteilnahme und Sympathie zu überbringen.

An den k. bayerischen Kultusminister, Herrn Dr. von Müller, wurde ein Begrüßungstelegramm gesandt.[1])

Als erster Berichterstatter über

Das Verhältnis des Gymnasiums zur Universität

sprach sodann Rektor Dr. Bender von Ulm folgendermaßen:

Für unsere bisherige Gewohnheit und heutige Anschauung sind Gymnasium und Universität zwei Institute, welche die engste Beziehung zu einander haben, von welchen das eine ohne das andere nicht gedacht wird und nicht gedacht werden kann, sei es, daß man die äußere vom Staat begründete und erhaltene Ordnung ansieht, oder daß man das Verhältnis aus dem Prinzip der beiden Institute ableitet. Es ist — freilich mit manchen Modifikationen — im Grunde von jeher so gewesen, seit es einen Organismus des Gymnasiums (oder wie man die Anstalt sonst genannt hat) giebt. Die Schulmänner des Reformationszeitalters, des 16. Jahrhunderts sind sich dieser Beziehung der beiden Institute auf einander wohl bewußt gewesen. Melanchthon hat die Obere Schule in Nürnberg zu einem Bindeglied zwischen seiner dreiklassigen Trivialschule und der Universität bestimmt. Trotzendorf hat gesagt, die Knaben sollten in seiner Schule gerüstet werden, in höheren Fakultäten zu studieren; Sturm, Plateanus u. A. haben ihre achtklassige Schule so eingerichtet, daß sie schon ein gutes Stück der Universität enthalten sollte; und während so das Gymnasium in die Universität hineinreichte, waren der Artistenfakultät manche Dinge zugewiesen, welche allmählich dem Gymnasium ausschließlich zufielen. So war der Unterschied damals ein fließender, beide Institute gingen ohne scharfe Trennung in einander über, und wenn auch nicht gesagt werden kann, welcher Prozentsatz von Schülern wirklich vom Gymnasium zur Universität übergegangen ist, so sah man doch die Hauptthätigkeit der

[1]) Von demselben erfolgte später eine briefliche Antwort an Herrn Geheimerat Schrader, in der es heißt: „Euer Hochwohlgeboren hatten die Gefälligkeit, mir am 15. d. M. auf telegraphischem Wege die freundlichen Grüße der in Bamberg tagenden Jahresversammlung des deutschen Gymnasialvereins zu übermitteln. Leider war ich an dem betreffenden Tage von hier abwesend, so daß ich das Telegramm nicht rechtzeitig erhalten und für die mir erwiesene Aufmerksamkeit nicht sofort dankend erwiedern konnte. Wollen Euer Hochwohlgeboren nunmehr auf diesem Wege die ganz ergebenste Versicherung entgegennehmen, daß ich die Bestrebungen des deutschen Gymnasialvereins stets mit großem Interesse verfolgt habe und auch fortan verfolgen werde."

niederen Schule in der Vorbereitung für die Universität, das studium generale; in dieser sollten die niederen Schulen ihren Abschluß finden. Wenn z. B. die württembergischen Klosterschulen zur Heranbildung von Theologen bestimmt waren, so konnte dies ja nicht geschehen, ohne daß diese Schulen in die Universität ausmündeten.

Im 17. Jahrhundert trat hiegegen eine bewußte Opposition ein. Männer wie J. B. Schupp, Val. Andreä u. A. hielten den Besuch der Universität für unpraktisch und unnütz; sie meinten, Reisen, Hofdienst u. dgl. machen die jungen Männer von Stand befähigter, in höheren Ämtern und Stellungen etwas rechtes zu leisten. Die eindringende französische Bildung führte von der an das Altertum sich haltenden Universität ab zu neuen Studien und Anstalten, das Collegium illustre, die Ritterakademie vertrat diese neue Art von Bildung. Aber man fand doch wieder, daß das akademische Studium nicht zu entbehren sei, man kehrte nach mancherlei Experimenten zur Universität als der für eine allgemein wissenschaftliche Bildung geeignetsten Anstalt zurück. So waren für die Anhänger der sog. neuhumanistischen Richtung, einen J. M. Gesner, Ernesti u. A. Gymnasium und Universität unzertrennlich, und diese Männer waren ja an beiden Instituten thätig. Insbesondere Gesner hat seine Vorlesungen über Gymnasialpädagogik, wie man seine Isagoge nennen kann, vom gymnasialen und zugleich vom akademischen Standpunkt aus gehalten; F. A. Wolf verhielt sich zwar zum Abiturienten-Examen anfangs skeptisch, nahm aber dasselbe dann doch für solche an, die in den Staatsdienst treten wollten.

Eben das Abiturienten-Examen ist nun aber gewissermaßen das Symbol für das Verhältnis des Gymnasiums zur Universität geworden. Denn es wurde doch durch dasselbe im Prinzip festgestellt, daß die Schüler des Gymnasiums auf die Universität zustreben, und zugleich wurde der Übergang nunmehr an dieses Examen gebunden; so hat es allmählich die Bedeutung bekommen, daß in der Regel keiner auf der Universität studieren sollte, der nicht durch die Erstehung dieses Examens die Berechtigung dazu erhalten hat. Indes, wenn es hiernach scheint, als ob ein engeres Band als je zuvor Gymnasium und Universität verknüpfte, so sind doch im Lauf der Zeit verschiedene Umstände eingetreten, welche zu einer Lockerung und Weiterung dieses Bandes geführt haben.

Sehen wir den heutigen Stand der Sache an, so ist zwar soviel richtig, daß der größte Teil der auf der Universität Studierenden vom Gymnasium kommt, nicht aber, daß alle oder auch nur die meisten Gymnasiasten auf die Universität gelangen; es sind neben Gymnasium und Universität noch andere Institute getreten, welche eine zwar andersartige, aber der Stufe nach gleiche Bildung zu vermitteln bestimmt sind. Durch die neueren staatlichen Bestimmungen sind zwar nicht die sog. höheren Fakultäten, aber doch verschiedene Berufsstudien den Nichtgymnasiasten zugänglich gemacht worden und es ist unter gewissen Bedingungen auch den Gymnasiasten ermöglicht, andere wissenschaftliche Institute, als bloß die Universität, zu beziehen. Insbesondere durch die Berechtigungen, zumal für den Einjährigfreiwilligendienst, und neuestens durch die Einführung des Zwischen-Examens nach Untersekunda in Preußen ist bewirkt worden, daß ein nicht unbedeutender, vielleicht der

größere Teil der Gymnasiasten gar nicht auf die Universität abzielt. Die Größe des Prozentsatzes von austretenden Einjährigen ist je nach lokalen Verhältnissen verschieden; für Preußen wird derselbe oft bis auf 80 % angegeben, bei uns in Württemberg dürften es 25—30 % sein: das macht das Vorhandensein der Realschulen, da die Zahl der lateinlosen Realschüler bei uns etwas größer ist als die Zahl der Lateinschüler, vorwiegend aber die Realschüler früher austreten. Wenn daher O. Jäger sagt, die Nichtabsolvierenden diktieren jetzt dem Gymnasium das Gesetz und in den unteren Klassen sei alles auf diese zugespitzt, so ist das bei uns nicht in dem Grad der Fall, wie es in Preußen zu sein scheint. — Es hat übrigens auch nicht an theoretischen Behauptungen gefehlt, wonach die Fassung, daß das Gymnasium für die Universität vorzubereiten habe, als zu eng und beschränkt bezeichnet und vielmehr gesagt wird, daß die Aufgabe des Gymnasiums in der Erzielung einer gewissen selbständigen und fertigen Bildung zu suchen sei. In der That steht es heutzutage so, daß das Gymnasium nicht bloß für die akademischen Fakultäten vorbereitet, sondern daß es die Schule ist auch für zahlreiche Angehörige der praktischen Stände aus dem Gebiete der Industrie, des Handels, der Kunst, des Militärs und daß man das Gymnasium durch Jünglinge besuchen läßt, welche man eben, auch ohne Rücksicht auf die Universität, von der Gymnasialbildung profitieren lassen will. Auch in dem Namen Realgymnasium, sofern, wie in Württemberg, das gymnasiale Element in seiner eigenartigen Bedeutung, wenigstens was das Latein betrifft, gewahrt werden soll, ist ausgesprochen, daß der Begriff der höheren wissenschaftlichen Bildung ein weiterer geworden ist. Aber trotz alledem wird man daran festhalten müssen, daß die Schulung für wissenschaftliche Studien, welche das charakteristische Attribut des Gymnasiums ist, doch prinzipiell und in höchster Beziehung zur Universität hinzielt und so viele thatsächliche Ausnahmen es geben mag, so wird man doch sagen können, daß die höchste Aufgabe des Gymnasiums ist, für die Universität vorzubereiten, nicht für die technische Hochschule oder eine ähnliche Anstalt; es ist, wie O. Jäger sagt: das Gymnasium muß so organisiert bleiben, als wenn alle seine Schüler die Universität besuchen sollten.

Ist nun aber dies der Fall, so scheint sich daraus zu ergeben, daß von der Universität die Bestimmung darüber ausgehen muß, was das Gymnasium zu leisten, welche Vorbereitung es denjenigen zu geben habe, welche für die Universität bestimmt sind. Denn vom Höheren hat doch die Gestaltung des Niedrigeren abzuhängen. Dies war nun in früheren Zeiten eine einfache Sache: Gymnasium und Universität gingen in dieser Frage nicht auseinander. Es genügte ja für die Universität, wenn in der vorbereitenden Schule Latein betrieben wurde, und dies geschah im ausgedehntesten Maße, auf dieses Ziel war die ganze Einrichtung der Schule seit Melanchthon und Sturm berechnet, woran auch durch die Bestrebungen der Neuerer, eines Comenius u. A., nur wenig oder nichts geändert wurde. Wenn allmählich neue Disziplinen hereinkamen, so ging der Impuls dazu nicht von der Universität aus, sondern er kam von anderen Seiten: von seiten der Realschule, die im Anschluß an die Halle'sche Richtung A. H. Francke's aufkam, und vom Phi-

lanthropinismus und der philosophischen Schule Chr. Wolffs: so kamen neuere Sprachen, Mathematik, Naturgeschichte, kamen namentlich philosophische Disziplinen oft in unglaublichem Umfang ins Gymnasium herein. Aber die Forderungen der Universität an das Gymnasium wurden dadurch nicht merklich beeinflußt, zumal ja damals noch kein Abiturienten-Examen vorgeschrieben war und so die Bedingungen und Voraussetzungen für den Übergang zur Universität noch nicht klar und fest waren. Es war daher erst eine Folge einerseits des Abiturienten-Examens, andrerseits der Ausdehnung und Vervielfältigung namentlich der exakten Wissenschaften, daß die Universität nicht bloß bestimmtere, sondern auch sehr mannigfaltige Forderungen aufstellte und so eine Wirkung auf das Gymnasium auszuüben begann, deren Abschluß heute noch nicht erreicht scheint, ja die gerade in der Gegenwart zur brennenden Frage geworden ist.

Die größte Schwierigkeit entsteht hierbei daraus, daß nicht die Universität als ein einheitliches Ganze auf den Organismus des Gymnasiums zu wirken sucht und wirkt, sondern daß die einzelnen Fakultäten und Professoren je auf ihrem Gebiete besondere Forderungen stellen. Mit der Universität als solcher wüßte das Gymnasium sich wohl abzufinden; den einzelnen Teilforderungen gerecht zu werden, ist weit schwieriger, ja geradezu unmöglich. Denn Quo teneam voltus mutantem Protea nodo? Zwar würden die Fakultäten der Theologen und Juristen und auch zum Teil die philosophische das Zentrum und Wesen des Gymnasiums nicht alterieren wollen, aber schon Mediziner gehen weiter und die Vertreter der Mathematik und besonders der Naturwissenschaft zeigen sich bisweilen geradezu als Gegner des humanistischen Gymnasiums. Das kommt davon her, daß eine nicht geringe Anzahl von Universitätsprofessoren sich auf den Standpunkt ihrer speziellen Wissenschaft stellt und zu wenig bedenkt, was das Gymnasium, das doch für alle Fakultäten vorbereiten soll, zu leisten imstande ist. So erscheint solchen das mit viel Sorge und Mühe Erreichte leicht als ungenügend; und sollten wir heute bei der Universität uns Rats erholen, was wir im Gymnasium zu treiben haben, so dürfte die Zahl der vorgeschriebenen Disziplinen, der verlangten Kenntnisse einen Umfang erreichen, daß selbst der Encyklopädismus des vorigen Jahrhunderts noch übertroffen würde. Was aber als Hauptsache zu betreiben sei, darüber gäbe es wohl ebensoviele verschiedene Meinungen, als es nicht nur akademische Fakultäten, sondern Disziplinen innerhalb der Fakultäten, zumal der philosophischen, giebt. Gegenüber diesen Stimmen, die sich auch wohl gegenseitig aufheben, dürfte es doch erlaubt sein, daß wir auf unsern eigenen Standpunkt uns stellen und Wesen und Bedingungen des Gymnasiums selber betonen und festhalten, das ist unser Recht wie unsere Pflicht. In gewissem Sinn ist ja doch auch der Nehmer vom Geber abhängig und es gilt auch hier: Quod hamus damus.

Entsteht so die Frage: was ist es denn, was auf Grund der historischen Entwicklung und auf Grund der Sache selbst das Gymnasium leisten kann und soll, so begegnen uns, wie ich glaube, hier vor allem zwei Bestimmungen: die eine sagt — und das ist eine alte, fast veraltete Bestimmung —: formale Bildung, die andere — und die ist von neuerem Datum und jetzt ein wohlempfohlenes Programm —:

historische Bildung, und es dürfte sich um das Verhältnis dieser beiden zu einander handeln. Von diesen beiden Prinzipien ist nun die sog. formale Bildung neuerdings in Mißkredit gekommen. Mein sehr geehrter Freund, Herr Direktor O. Jäger, sagt, der Ausdruck „formale Bildung" sei ein sehr äußerlicher und im Grund abgeschmackter Ausdruck, er drücke nicht den zehnten Teil von dem aus, was das Gymnasium mit seinem Latein und Griechisch wolle. Nun, Worte thuns freilich nicht, es kommt eben darauf an, was man unter formaler Bildung versteht. Man darf da allerdings nicht an Aneignung leerer Formeln, etwa grammatischer Regeln ohne Inhalt, denken; man will damit sagen, daß gegenüber der Materie, dem bestimmten Stoff die Form das Höhere, Allgemeine sei, welches auch bei verschiedenartigem Stoff gewonnen werden könne und zwar in verschiedener Art, je nach der Art des Stoffes. Hiernach ist die formale Bildung, welche das Gymnasium giebt, etwas Eigentümliches, Spezifisches, wodurch sie sich von der in anderen Anstalten gewonnenen Bildung unterscheidet. Es ist ja auf der Dezemberkonferenz in Berlin auch viel von formaler Bildung die Rede gewesen. Wenn z. B. Virchow verlangte, daß die Schüler im Gymnasium lernen sollen, selbständig zu arbeiten, daß sie an eigene Thätigkeit sich gewöhnen, zu einer selbständigen Persönlichkeit sich entwickeln sollen (was freilich cum grano salis zu verstehen ist), so verstehe ich gerade dies unter formaler Bildung. F. A. Wolf hat gesagt, in Ansehung der formalen Bildung müsse alles dahin abzwecken, daß der Schüler Aufmerksamkeit, Gedächtnis, Verstand und die übrigen Seelenvermögen übe und stärke, und man könnte diese formale Bildung etwa auch so bezeichnen, daß man sagte: Erhöhung und Stärkung der Fähigkeit, richtig, scharf und gewandt zu denken, die Denkkategorien richtig anzuwenden, die Kenntnisse, die man in sich aufnimmt, fruchtbar zu machen, das Gelernte innerlich zu verarbeiten, zu ordnen, zu einer wissenschaftlichen ἕξις zu gestalten u. dergl. Immer wird man sagen müssen: wenn dieses Ziel erreicht wird, so hat die Schule das ihrige gethan, und mehr als das kann auch die Universität nicht verlangen. Man sagt ja gewiß mit Recht, daß das Gymnasium nicht für ein bestimmtes Fakultätsstudium, sondern für die Universität vorzubereiten habe. Der Weg nun, auf welchem das Gymnasium zu einer solchen formalen Bildung zu führen sucht, ist für uns nicht der ästhetische, wie zu den Zeiten W. v. Humboldts: unsere Zeit verlangt etwas Konkreteres, es ist daher der historische Weg. Das Gymnasium legt vor allem die Beschäftigung mit dem klassischen Altertum zu Grunde, und so kann und muß man denn freilich die eigentümliche Grundlage, auf welcher die durch das Gymnasium zu gewinnende formale Bildung auferbaut wird, als die historische Bildung bezeichnen. In der That, diese historische Bildung ist das Palladium, ist Schild und Schutz des Gymnasiums und muß es bleiben, so gewiß als es immer vom höchsten Wert sein wird, daß die Jugend zum Ursprung, zu den Quellen der menschlichen Entwicklung hingeführt wird. Aber ich bin nun der Ansicht, daß diese historische Bildung nicht sowohl einen Besitz von bestimmten Kenntnissen bedeutet, als das Hauptelement und die Signatur unserer formalen Bildung ist. Denn so wünschenswert und notwendig es ist, daß unsere Schüler eine gewisse Summe positiver Kenntnisse aus dem Leben der klassi-

schen Völker und aus anderen Gebieten sich aneignen, so hält doch dieser Schatz von Wissen und auch von gewissen Arten des Könnens, z. B. das Übersetzen in die Fremdsprachen, nicht lange vor. Das Schriftwerk soll ja, wie Schrader sagt, nicht der Sammlung realer Kenntnisse dienen, was ich cum grano salis verstehen zu müssen glaube. Das historische Einzelwissen, welches doch wesentlich Sache des Gedächtnisses ist, geht mehr oder weniger verloren. Das Können, welches im Gymnasium geübt wird, reicht über die Zeit des Schulbesuchs noch weniger hinaus: ins Lateinische oder Griechische übersetzen wird später nicht leicht mehr jemand außer dem Philologen, und aus dem Lateinischen und Griechischen auch nur eine beschränkte Zahl. Aber um mit Hegel zu reden: wer mit den Alten sich bekannt gemacht hat, hat ein geistiges Bad, eine profane Taufe empfangen, welche der Seele den ersten Ton, die unverlierbare Tinktur für Geschmack und Wissenschaft giebt. Das ist es nun eben, was ich mit dem prosaischen Namen der formalen Bildung bezeichne; ich sage mit Schrader: eine Entwicklung der geistigen Kräfte, welche durch reiche Darreichung von konkreten Anschauungen idealen Inhalts gewonnen wird. Man könnte auch den Herbart'schen Begriff des Interesses benutzen. Ist aber das historische Substrat, das Fundament konkreter Anschauungen und Gedanken, wie es im klassischen Altertum gegeben ist, so besonders wichtig und wertvoll, so ist damit das Recht des gymnasialen Prinzips erwiesen. Speziell in Beziehung auf die Universität aber wird man sagen dürfen, daß ihr diese (man mag nun sagen: formale oder historische) Bildung, wie sie das Gymnasium giebt, mitsamt den klassischen Fundamenten nicht wohl entbehrlich sein wird; ich sage: der Universität als solcher, nicht gewissen Fakultäten oder Disziplinen. Ich erinnere an ein Wort des Fürstbischofs Kopp auf der Dezemberkonferenz, daß die jungen Männer, welche mit der formalen Bildung des klassischen Altertums ausgerüstet sind, imstande seien, stets gewandt durch das Leben — und so wohl auch durch die Universität zu kommen.

Ich glaube nun den ausführlichen Beweis, soweit man überhaupt von einem solchen sprechen könnte, dafür, daß der Betrieb der Altertumsstudien für die Universität im allgemeinen unentbehrlich ist, nicht antreten zu sollen, das hieße ja γλαῦκ' ἐς 'Αθήνας, wenn man auch zur Annahme dieser Überzeugung schließlich niemand zwingen kann. Es möge aber gestattet sein, einiges beizubringen betreffs der Frage, was etwa nach der Meinung berufener oder unberufener Beurteiler am besten sonst noch, sei es nun neben den alten Sprachen oder auch wohl an ihrer Stelle, zu betreiben wäre. Zwar, daß das Lateinische nicht zu beseitigen ist, darüber sind wohl alle, auch alle akademischen Stimmen, einig. Ob dasselbe den Anfang bilden muß oder in dieser Beziehung durch eine andere Sprache ersetzt werden kann, soll hier nicht erörtert werden. Ob aber das Griechische für das akademische Studium notwendig ist, das ist schon eine andere Frage. Um hier nicht an die berühmte Erbswurst nach Paulsens Vorgang zu erinnern, so wäre darauf hinzuweisen, daß für gewisse Studien das Griechische teils nicht mehr offiziell verlangt wird, teils sonst in Frage gestellt ist. Damit, daß für das Post- und Forstwesen, für neuere Sprachen, für Mathematik und Naturwissenschaft, für das Camerale und das Regiminale die Berechtigung durch Absolvierung eines Realgymnasiums,

also ohne Griechisch, erlangt werden kann, ist ja ein bedeutender Schritt zur Beseitigung des Griechischen als eines Pflichtfaches geschehen, und wenn man auch wohl darüber einig ist, daß außer den Philologen die Theologen, die Philosophen, im engeren Sinne selbstverständlich, und auch die Juristen das Griechische nicht oder kaum entbehren können, so ist die Frage hinsichtlich der Mediziner eine offene. Virchow hat bekanntlich früher das Griechische für ein Fach von Bedeutung für die Mediziner erklärt. Er ist seitdem, scheint es, anderer Ansicht geworden und die Meinung seiner Kollegen in Wissenschaft und Praxis ist eine geteilte. Wenn die große Majorität der Ärzte sich für die Festhaltung des Griechischen, also für die gymnasiale Vorbildung ausgesprochen hat, so mag der Grund hiefür nicht mit Unrecht in der Befürchtung gesucht werden, ihr Stand möchte sonst in der allgemeinen Wertschätzung sinken. Ich halte auch dies für ein nicht zu unterschätzendes Symptom zu Gunsten des Gymnasiums. Von durchschlagender Bedeutung ist es freilich nicht. Und so wird man denn schließlich sagen dürfen, man möge es mit der Freigebung des medizinischen Studiums versuchen, damit doch der Streit aufhöre. Die Folge wäre wohl, daß zunächst eine größere Zahl Mediziner dem Realgymnasium sich zuwendete oder zugewendet würde. Ob aber diese Strömung anhielte, ob nicht doch mit der Zeit die Vorzüge des Gymnasiums auch vom akademischen Katheder der Medizin anerkannt würden, das wäre eben die Frage der Zukunft.

Ob freilich mit dem Maß von Lateinisch und Griechisch, welches neuestens namentlich in Preußen dem Gymnasium gelassen worden ist, so viel erreicht wird, als erreicht werden sollte und als auch die Universität wünschen muß, ist eine andere Sache, und wenn, wie von berufenem Mund ausgesprochen worden ist, wirklich das preußische Gymnasium eine so schwere Niederlage erlitten hat, daß seine Grundlagen erschüttert sind, wenn gar auf diesen Trasimenersee noch ein Cannä folgen sollte, dann wäre allerdings in Preußen finis gymnasii da, und was im Großstaat sich nicht mehr fände, müßte man dann in den deutschen Staaten zweiter und dritter Größe suchen, wo (freilich in absteigender Linie) den klassischen Sprachen etwas mehr Raum gelassen worden ist. Haben wir in Württemberg doch noch 19 lateinische und 4 griechische Stunden mehr als Preußen, wir befinden uns also jetzt ungefähr auf dem Niveau, welches in Preußen vor der neuesten Katastrophe vorhanden war. Es wird nun hauptsächlich Sache der Universität sein, mit objektivem Sinn darüber Erfahrungen zu machen und kundzugeben, ob infolge der neuesten Anordnungen nicht eine Änderung des Bildungs-Niveaus der zur Universität Übertretenden eintritt. Sollte das Erbswurstniveau so feststehen, wie Paulsen annimmt, dann wären auch die Konsequenzen, die sich daraus ergäben, von ihm richtig angegeben; aber hierbei wünschen wir doch zum mindesten noch etwas längere Zeit zu allgemeiner Erfahrung. Noch weniger möchte ich mich auf den Standpunkt von Wilamowitz stellen, welcher meint, der angehende Studierende verstehe jeden noch so leichten lateinischen oder griechischen Schriftsteller zunächst nicht, und der deshalb den Tag herbeiwünscht, wo das Griechische im Gymnasium abgeschafft wird: die Philologie hänge ja nicht an der Schule. Auf einen so erhabenen und vornehmen Standpunkt kann ich mich nicht erheben, ich bin

immer der Meinung gewesen, auch für die akademische Philologie sei es nicht ganz gleichgültig, ob sie vom Gymnasium Zuhörer erhalte, die schon etwas Griechisch gelernt haben. Gegen die erhabene Geringschätzung des betr. Quantums hat schon Kollege Uhlig, wie mir scheint, mit einleuchtenden Gründen protestiert. Was aber die weitere Behauptung des Herrn v. Wilamowitz betrifft: was man so oft höre, daß die Schule in den Geist des Altertums einführe, das sei ein ebenso anmaßlicher als greller Unsinn, so wissen wir ja recht wohl, daß das Gymnasium eine Vorstufe darstellt, daß sein Niveau ein elementares ist, und wir sind weit entfernt, uns auf die Höhe des akademischen Philologen zu stellen. Aber viele unter uns werden doch der Ansicht sein, daß auch innerhalb des Gymnasiums aus der Lektüre des Homer und Sophokles, des Horaz und Tacitus nicht bloß ein Aggregat grammatischer Regeln, sondern ein wertvoller Bildungsgewinn zu schöpfen sei.

Nun sind aber von beachtenswerter Seite andere Disziplinen in den Vordergrund gestellt worden oder, wie das Schlagwort lautet, sie werden in den Mittelpunkt des Gymnasialunterrichts gestellt: diese sind das Deutsche, die Philosophie, die Mathematik mit der Naturwissenschaft, in gewisser Beziehung wird auch den neueren Sprachen ein Vorrang vindiziert. Hierüber glaube ich einiges sagen zu müssen.

Was zunächst das Deutsche betrifft, so ist früher in seiner Behandlung viel und schwer gefehlt worden. Daß das Deutsche weit mehr Beachtung und sorgfältigere Pflege in Anspruch nehmen darf, als ihm früher selbst von seiten angesehener und gewiegter Pädagogen und Gelehrter zu teil geworden ist, — ich nenne nur Rümelin, C. L. Roth, um von Männern wie J. Grimm nichts zu sagen, — daß gerade in formal sprachlicher Beziehung hier mehr, als früher, geschehen muß, das ist keine Frage. Die Folge dieser früher ziemlich allgemeinen Nichtachtung oder Geringachtung des Deutschen als Unterrichtsgegenstandes ist ja noch darin zu verspüren, daß man über die Methode des deutschen Unterrichts keineswegs überall im Klaren ist und daß es gar viele Lehrer und zwar sonst sehr tüchtige Lehrer giebt, die mit dem Deutschen nichts rechtes anzufangen wissen. In thesi ist aber doch festgestellt, daß jede Unterrichtsstunde zugleich eine deutsche Stunde sein soll und daß es Pflicht des Lehrers ist, jede Stunde in diesem Sinne zu benutzen. Thatsache ist wohl auch, daß man den fremdsprachlichen Unterricht für das Deutsche jetzt ganz anders fruchtbar macht als früher, und wenn Paulsen als Beispiel für die undeutsche Schreibart der Philologen Sätze von G. Hermann anführt, so ist zu sagen, daß sich ähnliche Sätze auch in den Schriften von Nichtphilologen finden, und es wird kaum zu befürchten sein, daß heutzutage jemand aus allzugroßer Gewöhnung ans Lateinischschreiben mangelhaft deutsch schreibe.

Daß auch das Mittelhochdeutsche hergehört, ist ganz richtig und es wird ja wohl auch in der Regel betrieben, — wenigstens bei uns in Württemberg, und zwar werden ausgedehnte Abschnitte aus den Nibelungen u. a., namentlich auch Walther v. d. Vogelweide gelesen, nicht bloß Proben von den Lehrern mitgeteilt. Ich brauche auch darüber nichts weiter zu sagen, daß eine über das gegenwärtig

übliche Maß hinausgehende Vermehrung der deutschen Stunden kein Gewinn für das Gymnasium und für das Deutsche selber wäre.

So hoch man nun aber auch das Deutsche stellen mag, so ist doch eine große Frage die, ob, wie von einem Vertreter der preußischen Regierung auf der Dezemberkonferenz ausgesprochen worden ist, der deutsche Aufsatz ein Prüfstein, — soll wohl den Sinn haben: ein absoluter Prüfstein, der Prüfstein für den Bildungsgrad der Abiturienten sein soll, mit andern Worten: ob bei der Abiturientenprüfung dem Aufsatz ein absoluter Wert für den Erfolg der Prüfung zukommen solle. Das wäre freilich die Konsequenz davon, daß der deutsche Aufsatz der Mittelpunkt sein soll, um welchen sich alles dreht. Daß nun der Aufsatz bei der Prüfung eine wichtige Rolle spiele, wird mit Recht verlangt, daß aber jeder, der im Aufsatz keine genügende Zensur bekommt, für unreif erklärt werde, dagegen erheben sich doch m. E. schwere Bedenken. Man ist so ziemlich einig in der Forderung, daß der Aufsatz sich anschließen solle an dasjenige, was im Unterricht vorkommt, daß von den Schülern keine Produktion, sondern Reproduktion verlangt werde, also auch hier würde es sich wesentlich um eine formale Leistung handeln. Wird nun schon hiergegen beim Abiturienten-Examen vielfach gefehlt, ein Fehler, der sich am Ende korrigieren ließe, so ist doch selbst dann, wenn keine inventio, sondern nur partitio und elocutio verlangt wird, die Forderung nicht immer eine solche, daß ihre Erfüllung zur absoluten Bedingung der akademischen Reife gemacht werden sollte oder dürfte. Der Herausgeber der pädagogischen Encyklopädie führt bei dem Artikel über den deutschen Aufsatz an höheren Anstalten einige Aussprüche von bedeutenden Männern an, welche wohl zu beachten sind. Bonnell spricht von der Qual, mit welcher ihm die Aufsätze zentnerschwer auf der Seele gelegen haben, viel schwerer, als alle übrigen Arbeiten zusammengenommen. Der Bischof Tegner sagt, es sei ihm in der Jugend nichts so schwer geworden und doch so wenig gelungen, als die sog. freie Arbeit in der Muttersprache. Ich unterschreibe ohne weiteres die Worte Döderleins: „Wenn ein Schüler sich gedankenarm fühlt, so ist das nicht immer eine Wirkung der Sterilität, sondern oft das Zeichen eines tieferen Geistes und Gemüts oder wenigstens einer achtungswerten Schüchternheit.“ Auch L. Wiese sagt: „Die Geisteskräfte, welche erforderlich sind, einen guten deutschen Aufsatz zu schreiben, bleiben bei manchen lange gebunden und entwickeln sich bei wenigen schon in der Schulzeit.“ Vielleicht hat der eine oder andere unter uns auch solche Erinnerungen, ich wenigstens habe sie. Sagt man nun, da habe man eben das Thema zu hoch gegriffen, so ist zu bemerken, daß es kaum etwas Schwierigeres giebt, als die Wahl des Aufsatzthemas, zumal bei einem so wichtigen Akt wie das Abiturienten-Examen ist, eine Schwierigkeit, die, wie ich glaube, auch keineswegs dadurch gehoben wird, daß von der Oberbehörde dasselbe Thema für alle Anstalten des Landes gegeben wird. Ein befriedigender Aufsatz ist eben wesentlich Sache nicht bloß der Schulung, sondern der ganzen geistigen Entwicklung, und hängt mit allerlei Einflüssen wie häusliche Erziehung, Umgang, Lektüre u. dgl. zusammen. Die Erfahrung zeigt, daß manche sonst ganz tüchtige Schüler oft sehr unbedeutende, geradezu betrübende Aufsätze machen; wenigstens bei uns ist diese

Erfahrung nicht selten, die zum Teil darauf beruhen mag, daß unsere Abiturienten regelmäßig erst 18 Jahre alt sind. Wo das Normalalter 19—20 oder noch mehr ist, da mag es schon anders sein; auch die provinziale facundia, bezw. haesitatio elinguis, macht etwas aus. Ich glaube hier anführen zu dürfen, daß eben auf Grund solcher Beobachtungen die absolute Geltung des Aufsatzes im Abiturienten-Examen, welche in unserer Instruktion vom Jahr 1873 ausgesprochen war, in Württemberg aufgehoben worden ist, und ich muß hier pro domo reden, nach berühmten Mustern, weil ich selber den Anstoß dazu gegeben habe. In einer Rektorenkonferenz im Jahr 1883 habe ich nämlich mea sponte den Antrag auf Beseitigung dieser Absolutheit gestellt, und der Antrag ist sowohl von den übrigen Rektoren als von der Regierung angenommen worden. Es wurde aber bestimmt, daß bei Feststellung des Gesamtzeugnisses die Leistung im deutschen Aufsatz doppelt gezählt werden solle. Hierüber ist nun in manchen Zeitschriften großes Wehe und Zeter gerufen worden, daß man in Württemberg das Deutsche gering achte! Gerade das Gegenteil war der Fall: gerade um eine Herabsetzung des Deutschen zu verhüten, ist die neue Bestimmung von mir beantragt und von der Behörde gebilligt worden. Denn der Fall kam nicht selten vor, daß ein im ganzen für reif zu erklärender Schüler im Aufsatz fallierte. Ihn durchfallen zu lassen konnte man sich nicht entschließen, und so kam es, daß man den Maßstab herabdrückte und wohl auch, um nicht summum jus summa injuria werden zu lassen, einen ungenügenden Aufsatz noch gelten ließ. Für die weitere Ausbildung im Aufsatz wäre die Universität der rechte Ort, was geschieht aber hier? Ich bin weit entfernt, den Professoren einen Vorwurf machen zu wollen, was würde aus der heiligen akademischen Freiheit, wenn die Studierenden Aufsätze machen sollten? Das kann nur unter Voraussetzung bestimmter Einrichtungen geschehen, wie z. B. im Tübinger Stift, wo die Fertigung von vier jährlichen Aufsätzen zu den wohlthätigsten Einrichtungen gehört. Aber man wird doch Th. Ziegler Recht geben, wenn er es als eine Unvollkommenheit des Universitätsunterrichts bezeichnet, daß der junge Mann unter Umständen Jahre lang keinen einzigen deutschen Aufsatz anfertige. Natürlich ist aber in den Augen des Publikums, auch des gelehrten, das Gymnasium daran schuld, wenn dieser Prüfstein der akademischen Reife nicht ganz geglättet und geschliffen ist. Daß aber für die allgemeine wissenschaftliche Vorbildung das Deutsche dieselben Dienste leiste, wie die alten Sprachen, das ist m. E. noch nicht, weder theoretisch noch praktisch, erwiesen.

Als ein zweites Fach, welches den Übergang zur Universität bedingen und vermitteln solle, wird die Philosophie hingestellt. Es ist bekannt, daß Paulsen in der Schlußbetrachtung zu seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts für die Philosophie eintritt. Dasselbe thut auch Virchow in seiner Rektoratsrede, aber so unbestimmt, daß man nichts damit machen kann. Ich stimme im wesentlichen Paulsen bei. Ich halte es für möglich und nützlich, daß einiges aus der elementaren Philosophie gelehrt werde. Es ist wohl ganz richtig, wenn Paulsen bemerkt, daß seit Kant die Philosophie ihren schulmäßigen Charakter verloren habe, und es gilt wohl auch manchmal, was Paulsen ebenfalls sagt, daß die eigentlichen Philologen

vermöge ihrer Richtung auf das Einzelne und Konkrete dem philosophischen Geiste entfremdet seien. Erklärt doch der frühere preußische Lehrplan den philosophischen Unterricht nur dann für zulässig, wenn sich geeignete Lehrer dafür finden. Dies ist wohl eine unerläßliche Bedingung, aber sie sollte sich doch erfüllen lassen. Der neueste Lehrplan in Preußen scheidet die philosophische Propädeutik als besonderen Lehrgegenstand ebenfalls aus, weil der Unterricht oft recht unfruchtbar bleibe. Ich stelle mich hier auf unsern württembergischen Standpunkt, den freilich Paulsen nicht zu kennen scheint. Bei uns ist die empirische Psychologie und die formale Logik von jeher festgehalten worden. Zwar nicht ohne Widerspruch. C. L. Roth wollte sie entfernen, aber er wollte sie doch wieder bei der Lektüre einer Schrift des Aristoteles getrieben wissen. Man hat freilich bei uns stets geeignete Lehrer gehabt: da unsere älteren Philologen fast immer zugleich Theologie studiert haben und so veranlaßt waren, zumal als Zöglinge des Stifts, 2 Jahre lang Philosophie zu studieren und Aufsätze solches Inhalts zu machen, so konnte es an Lehrern nicht fehlen. Jetzt wird es allmählich anders, da die Theologie gewöhnlich wegfällt. Was aber die Früchte dieses Unterrichts betrifft, so kann ich aus Erfahrung sprechen, da ich ihn zehn Jahre lang in der Prima gehabt habe. Es ist ja richtig, daß manche schwache Schüler nicht recht mitkommen und daß in manchen Köpfen die Idee sich wenig regt und bewegt, aber dies ist bloß bei solchen der Fall, die überhaupt fürs Gymnasium zu schwach sind. Im allgemeinen habe ich reges Interesse und befriedigenden Erfolg gefunden. Die Schüler fühlten, daß es doch Wert habe, über Sinneswahrnehmung, Vorstellung und Begriff, Gedächtnis und Phantasie, Verstand und Vernunft, Affekt und Leidenschaft und andere freilich populäre, aber doch nicht ohne weiteres klare Dinge Aufschluß zu erhalten und ich fand namentlich regen Eifer, für die logischen Operationen Beispiele aufzufinden. Ich halte diesen Unterricht für desto ersprießlicher, je mehr der Besuch der philosophischen Vorlesungen abnimmt. Werden die Studien auf der Universität, wie gewöhnlich, nicht fortgesetzt, so hat doch das Gymnasium als elementare Anstalt das seinige gethan; werden sie aber weiter betrieben, so ist dafür eine wesentliche Erleichterung gegeben. Davon aber, daß diese philosophische Propädeutik für den Übertritt auf die Universität von Bedeutung oder gar entscheidend sein sollte, kann keine Rede sein, weil wir auch hier mit der Stufe der geistigen Entwicklung, wie sie eben ist, rechnen müssen. Außer in Württemberg steht das Fach bloß noch auf dem badischen Lehrplan. Auf populärem, nicht eigentlich wissenschaftlichem Standpunkt wird das Gymnasium freilich stehen bleiben; ich wüßte einen bestimmten Fall zu nennen, wo ein ganz besonders philosophisch angelegter Lehrer, ein bekannter origineller Philosoph, durch zu weitgehenden Unterricht seine Schüler dahin gebracht hat, daß sie meinten, sie brauchen die akademischen Vorlesungen gar nicht mehr, ein deutlicher Beweis dafür, daß ihnen der Kopf verrückt worden war.

Wenn nun ferner Virchow Mathematik und Naturwissenschaft für die wahren Unterrichtsfächer der Zukunft oder schon der Gegenwart erklärt und die Ansicht ausspricht, daß diese beiden nebst der Philosophie das, was nötig ist, vollständig zu erfüllen imstande seien, daß auf ihrer Entwicklung die gesamte abendlän-

dische Kultur beruhe, daß die moderne Weltanschauung ganz und gar auf diesem Boden erbaut sei, so scheint es einer solchen Autorität gegenüber schwer, hierüber zu disputieren, und von so verschiedenen Standpunkten aus wäre es auch schwer sich zu verständigen. Ich stelle mich auf den Boden des Gymnasiums und frage einfach: Was kann und soll das Gymnasium für diese Fächer, insbesondere für die Mathematik leisten? Und da giebt es denn doch auch akademische Vertreter dieser Disziplinen, die der Ansicht sind, daß man über das durch unsere jetzigen Lehrpläne Bestimmte keineswegs hinauszugehen brauche, daß nur etwa — freilich eine heikle Sache — an der Methode dies oder jenes zu ändern sei. Ich möchte aber, um ein gewisses Maßhalten speziell in der Mathematik zu motivieren, auf eine Ansicht hinweisen, die freilich mancherlei Kopfschütteln erregen wird und schon als ketzerisch bezeichnet worden ist: nämlich daß zur Mathematik eine besondere Begabung nötig sei. Nicht so, daß nicht bis zu einem gewissen Maß und Grad jeder sich mathematisches Wissen und Können aneignen könnte, aber doch so, daß dieses Maß besonders schwer zu bestimmen ist, und daß es auf dem mathematischen Gebiet bedenklicher ist, allen dasselbe zuzumuten, als bei den Sprachen, bei Geschichte, Geographie u. s. w. Einmal zeigt die Erfahrung (und es scheint anderswo nicht viel anders zu sein als bei uns), daß verhältnismäßig die meisten Schüler im Examen an der Mathematik straucheln oder scheitern, daß dieses Fach eine Crux bei Versetzungen ist, daß sonst tüchtige Schüler nicht selten in der Mathematik fallieren und sonst untüchtige die besten Leistungen in derselben aufzuweisen haben. Das giebt doch zu denken, es läßt sogar tief blicken. Da weder Mangel an gutem Willen noch an Fleiß noch an allgemeiner Begabung bei vielen in der Mathematik zurückbleibenden Schülern anzunehmen ist, da doch auch die Lehrer nicht immer schuld sein können, so kann ich mir diesen Umstand nur dadurch erklären, daß gerade dieses Fach für manche Köpfe besonders schwer ist.

Ich befinde mich mit dieser Ansicht übrigens doch in ganz respektabler Gesellschaft. F. A. Wolf war geradezu der Meinung, daß mathematische und sprachliche Begabung einander ausschließen, Goethe, der sonst allseitig begabte, hatte kein Organ für Mathematik: wer sich nach und durch Goethe bilden wollte, würde derselben entbehren können. Ein Fachmann wie Spillecke sah die Mathematik für eine Sache des Talents an, während die Fähigkeit der Verstandesbildung durch die logischen Formen der Sprache sich bei jedem finde: er glaubte bemerkt zu haben, daß gerade die in der Mathematik sich auszeichnenden Schüler sonst sich beschränkt und schwerfällig zeigen. Von G. Schwab wird erzählt, er habe sich viel Mühe mit der Mathematik gegeben, ohne es weiter zu bringen, bis sein Vater, der Geh. Rat Schwab, ein philosophisch hochgebildeter Mann, ihm sagte: „Mein Sohn, du würdest es am Ende schon begreifen, aber der Gewinn würde in keinem Verhältnis zu der Zeit und Mühe stehen, welche darauf verwendet werden müßte“. Einer der gescheitesten Männer, denen ich begegnet bin, der verstorbene Kanzler Rümelin in Tübingen, hat sich in gleichem Sinn ausgesprochen, und es ist der Mühe wert seine Worte anzuführen, mit welchen er seine Ansicht begründet: „Es ist zwar eine vielfach und insbesondere von seiten der Fachmänner selbst vertretene

Ansicht, daß es keine spezifische mathematische Begabung gebe, daß die Mathematik als verkörperte Logik jedem auch nach dem allgemeinen Maß seiner Intelligenz zugänglich sein müsse und daß, wo der Erfolg ausbleibe, dies nur in dem Mangel von Fleiß und Talent überhaupt oder des Unterrichts und der Methode seinen Grund haben könne. Aber nicht nur die Erfahrung, sondern auch die Psychologie spricht dagegen und bezeugt die spezifische Differenz des mathematischen und des allgemein logischen Denkens. Es gehört zur Mathematik neben der Logik noch eine besondere Art von Einbildungskraft, die sich zwar noch innerhalb des Elements der Sinnlichkeit bewegt, aber diese, absehend von der konkreten Körperlichkeit alles Wirklichen, doch zu abstrakten und unsinnlichen Formen und Formeln verflüchtigt, diese Formeln aber doch noch wie ein Seiendes deutlich festzuhalten und damit geistig zu operieren vermag. Die gestaltende, an der wahrgenommenen Erscheinungswelt haftende Phantasie des Dichters und Künstlers, der Frauen und Kinder bringt dieses partielle Absehen vom Sinnlichen nicht zustande, weiß sich bei reinen Zahlen oder gar Buchstaben, bei Linien, Flächen, Ebenen nichts mehr vorzustellen und glaubt jeden festen Untergrund des Denkens unter den Füßen weggezogen zu sehen. Der Phantasiereiche wie der Phantasielose scheitert so gleich leicht an mathematischen Aufgaben. Diese Eigenschaften beruhen aber doch wesentlich auf Naturgabe und lassen sich durch Unterricht nur ungenügend ersetzen. So können die intelligentesten Leute, es genügt an Goethe zu erinnern, für Mathematik verschlossen bleiben und andrerseits treffliche Mathematiker schlechte Lernköpfe und sehr unzulängliche Denker sein. Ganz richtig bleibt, daß die in diesem Punkt schwach begabten Schüler um so mehr einer Ergänzung ihrer Denkanlagen durch Unterricht bedürfen, und das μηδεὶς ἀγεωμέτρητος εἰσίτω behält seine volle Geltung. Aber das ist nicht möglich, in der Schule alle im mathematischen Unterricht zusammenzuhalten, ohne die guten Schüler brach zu legen und die schlechten mehr oder weniger zu quälen. Es wäre nicht zu rechtfertigen, wenn aus besonderen Rücksichten auf das akademische Studium die allgemeinen Forderungen in der Mathematik eine Erhöhung erfahren sollten." Auch Prof. Baumann in Göttingen sagt, bei der Mathematik sei die mathematische Phantasie oder innere Anschauung das Entscheidende, es sei durchaus wahr, daß die spezifische Begabung für Mathematik nicht sehr verbreitet sei.

Nun ist es ja ganz richtig und allgemein anerkannt, daß die Schüler mehr Interesse und Verständnis zu zeigen pflegen, wenn sie zur Anwendung der Mathematik auf die Naturwissenschaft geführt werden, aber erstens ist diese Vereinigung doch nicht der eigentliche Zweck der Mathematik, welche zunächst für sich behandelt und zum Prüfungsfach gemacht wird, sodann ist für Mathematik und Naturwissenschaft nicht das Gymnasium der eigentliche Boden. Wollte man diese Wissenschaften so zu Grunde legen, wie Virchow es will, so müßte man einfach das Gymnasium iu Abgang dekretieren; aber nicht bloß das humanistische Gymnasium müßte aufhören, sondern auch die Universität sich anders gestalten. Denn Theologen, Philosophen, Juristen, selbst Mediziner könnten doch von Mathematik und Naturwissenschaft allein nicht leben. Selbst so extreme Vertreter würden sich vielleicht einmal wundern, wenn sie Zuhörer bekämen, die lediglich mit der Milch

dieser Disziplinen getränkt wären. Ich bin gewiß weit entfernt, den Wert derselben zu unterschätzen, ich bin aber der Ansicht, daß sie im Gymnasium nicht die erste Stelle einnehmen sollen und können. Die ihnen zuzumessende Zeit reicht nicht zu einer so weitgehenden Schulung wie in den realistischen Anstalten, wo eben die ganze Atmosphäre eine andere ist. Ihr Primat würde eine gegen das Prinzip verstoßende Tyrannis. In Beziehung auf derartige Reformen gilt immer noch und vielleicht immer mehr, was vor 64 Jahren C. L. Roth in Beziehung auf die Forderungen von F. W. Klumpp gesagt hat: „Man nimmt die Opposition gegen das Bestehende aus der Wirklichkeit und die Empfehlung des Neuen aus der idealen Welt!"

Muß sich also das Gymnasium gegen derartige zuweitgehende Zumutungen reserviert und zum Teil ablehnend verhalten, so fragt es sich, ob es sich nicht unter gewissen Modifikationen freundlicher dazu stellen würde. Man kann doch vielleicht der Universität entgegenkommen. Wenn man sagt, das Gymnasium leiste nicht genug in Mathematik und Naturwissenschaft, so ließe sich vielleicht doch einigermaßen helfen: nicht dadurch, daß man den ganzen Organismus des Gymnasiums ändert, aber doch dadurch, daß man eine gewisse Freiheit einräumt. Man hört den Wunsch nach Freiheit heutzutage oft aussprechen, am entschiedensten ist es wohl geschehen von Wiese in seiner Schrift „Proteste und Ideale", und merkwürdigerweise: diesen Ruf nach Individualisierung, welchen der zurückgetretene Leiter des preußischen Unterrichtswesens erhoben hat, hat der damalige Leiter des württembergischen Gymnasialwesens, der sonst für Wiese keine sonderlichen Sympathieen hatte, Präs. v. Binder in sympathischem Ton öffentlich besprochen. Die Frage ist freilich: wie soll man das machen? Nicht mit Unrecht hat Th. Ziegler auf die Klagen Wieses über die zuweitgehende Uniformierung der Schüler das Wort angewendet: Quis tulerit Gracchos de seditione querentes? Wenn Wiese Förderung der Privatinstitute wünschte, so mag er im Prinzip recht haben, aber die Zeit der Privatinformation ist vorbei. Einen andern Vorschlag macht Roth in seiner Gymnasialpädagogik: er unterscheidet obligate und fakultative Fächer, zu den letzteren sollen u. a. Mathematik und Naturwissenschaft gehören. Doch auch davon kann heutzutage nicht mehr die Rede sein. Aber wie wäre es, wenn für solche Schüler, die besonderes Talent und Interesse für Mathematik zeigen, eine Selekta eingerichtet würde, deren Mitgliedern in andern Fächern dies und jenes nachgelassen würde? Eine gewisse Toleranz müßte dann freilich stattfinden, man müßte mit Vorsicht zu Werk gehen, erst nach gründlicher Prüfung den Eintritt in diese Selekta gestatten, aber ähnliches ist doch auch schon dagewesen. Ich erinnere nur an das System der Fachklassen, welches in F. A. Wolf einen entschiedenen Fürsprecher hatte. Eine allgemeine Norm darüber ließe sich nicht wohl geben: denn Freiheit will doch eben sagen, daß man nicht immer und überall an eine gegebene Norm im einzelnen gebunden ist. Aber ich verweise auf die Worte, die der Vertreter der preußischen Regierung in der Dezember-Konferenz, Herr Geh. Rat Stauder, gesprochen hat, und die Resolution, in welcher für die Inaussichtstellung von mehr Freiheit auf Antrag der Herren Kopp, Schrader und Uhlhorn der Regierung der Dank ausgedrückt wor-

den ist, wie auch Schrader an einem andern Ort sagt: „Keinen Grundsatz hat die Dezemberversammlung einmütiger und freudiger verteidigt, als daß den einzelnen Anstalten eine vernünftige Freiheit gewährt werde." Insbesondere bemerkte Schrader in der Konferenz: „Die strenge Forderung des Vorgeschriebenen in allen, auch den Nebenfächern, ist eigentlich der Krebsschaden, unter dem wir leiden". Mit Recht hebt Paulsen hervor, daß, während die Universität individualisiert, das Gymnasium immer mehr egalisiere. Ich könnte mir nun wohl denken, daß, während die mathematische Selekta ihren Unterricht hätte, die anderen Schüler etwa einen besonderen griechischen oder lateinischen Schriftsteller lesen würden. In dem theologischen Seminar, in welchem ich den oberen Gymnasialkurs durchlief, bestand eine solche Selekta und die Teilnahme war freiwillig, nur die wirklich begabten nahmen teil, aber es wurde etwas erreicht, ohne daß man uns andere plagte. Das Nötigste müßte freilich von allen erreicht werden, und die bisherigen Fächer würden alle obligatorisch bleiben.

Ich schlage eine solche Durchbrechung des Systems nicht ganz ohne Bedenken vor, zumal auch eine andere Einrichtung davon berührt würde, nämlich das Abiturienten-Examen. Ich bin kein Freund dieses Examens, ich halte es im besten Fall für ein notwendiges Übel. Die Dezemberkonferenz hat sich für die Beibehaltung desselben entschieden erklärt, es wird von den staatlichen Behörden für notwendig gehalten und wird kaum zu beseitigen sein. Indes die Regierungen lassen doch bisweilen mit sich handeln, wenn man nur „herzhaftiglich druckt," — Beweis die neuesten Lehrpläne — und so wird es wenigstens gestattet sein, diese Frage zu berühren. Mir ist nämlich bei diesem Punkt der Vorschlag eingefallen, den seinerzeit Thiersch gemacht hat: die Einrichtung des fakultativen Abiturienten-Examens. Es heißt in dem von Thiersch vorgelegten Lehrplan: „Die Reife für die Universität soll nächst dem Alter dadurch bemessen werden, daß der Schüler den Gymnasialkurs zur Zufriedenheit der Lehrer zurücklegt und den Forderungen der oberen Klasse vollkommen entspricht. Alle diejenigen, welchen der Rektor das Zeugnis der vollen Reife nicht mit vollkommener Überzeugung ausstellen kann, sind einer Absolutorialprüfung zu unterwerfen, welche vor einer Kommission, bestehend aus sämtlichen Gymnasial-Professoren, in Gegenwart des Scholarchus gehalten wird." Hier ist nun, abgesehen von der Ausstellung des Zeugnisses auch ohne Examen, das Eigentümliche namentlich das, daß das Examen fakultativ sein soll. Wenn ich dem zustimme, so bin ich freilich in fatalem Gegensatz gegen die Dezemberkonferenz, welche mit allen gegen 1 Stimme für das obligatorische Abiturienten-Examen sich ausgesprochen und nur verschiedene Erleichterungen angenommen hat. Bei der fakultativen Prüfung wären aber mehrere Vorteile. Erstens: das Resultat wäre nicht von einer einmaligen Prüfung abhängig. Besteht jetzt ein Schüler gegen alle Erwartung und Schätzung, so kann man nichts dagegen haben, man ist doch ohnehin im allgemeinen für den „Mitius", wie man in Württemberg sagt; tritt aber der Fall ein, daß ein sonst genügender Schüler — etwa wegen der Mathematik — durchfällt, so ist man in Verlegenheit, es stellt sich Furcht und Mitleid ein, und die Sache wird tragisch. Man beruft sich auf die Kompensationen, aber dies Mit-

tel reicht nicht immer aus, das Prinzip ist damit eigentlich schon durchbrochen. Der zweite, weit höher zu schätzende Vorteil wäre der, daß bei den meisten Schülern die Examenangst und die Exameneinpaukerei aufhörte. Gerade das letzte Jahr, zumal das letzte Semester, wird verkümmert durch die ängstliche Vorbereitung aufs Examen; selbst gute Schüler müssen manches einpauken, was bald wieder vergessen wird, namentlich Geschichte, ohne daß die historische Bildung dadurch gewinnt, französische Wörter, mathematische Formeln u. dgl. Das hat wohl auch sein gutes, aber erfahrungsmäßig wird es übertrieben und absorbiert den schönsten Teil des letzten Gymnasialjahres. Was könnte man nicht mit den Abiturienten in der letzten Zeit anfangen! Ich weise nur auf eine (wenn man will) philosophische Übersicht über die Geschichte hin. Da könnte auch eine wahre Kompensation eintreten, man könnte, anstatt bloß plus und minus von einzelnen Nummern, die Leistungen des Schülers im großen und ganzen gegen einander abwägen. Ich bin überzeugt, jeder Schüler würde jedenfalls in den zwei letzten Jahren nach Kräften dafür sorgen, daß er mit dem Examen verschont würde, mehr als er jetzt bemüht ist, fürs Examen sich einzupauken, wo er doch meist auch auf gut Glück hofft. Ich bin auch überzeugt, daß manche unangenehme Erinnerungen an das Gymnasium im Abiturienten-Examen ihren Grund haben. Es würde dann auch die Notwendigkeit, die Schüler in allen Fächern gleicherweise vollzustopfen, oder, wie Mommsen sagt, die Gänse zu nudeln statt sie zu füttern, wegfallen. Ich glaube aber, daß ohne eine solche oder ähnliche Einrichtung des Examens die vielbegehrte Freiheit immer nur auf dem Papier bleiben wird.

M. H. Ich habe mich bemüht auszuführen, was m. E. das Gymnasium für die Universität leisten soll und kann. Den Kern bilden für uns die Leistungen in den klassischen Sprachen, sodann in der Mathematik, aber mit Maß und Wahl, im Deutschen, aber mit Vorbehalt. Dem Französischen kann ich eine besondere Bedeutung für die akademische Reife nicht beimessen; auch nicht den Detailkenntnissen in der Geschichte. Von der Religion habe ich nicht gesprochen, sie ist bei uns in Württemberg kein Examensfach und ist als solches, obwohl wir auch religiös zu sein glauben, nie verlangt worden. Ob eine Zeit kommen wird, wo Mathematik und Naturwissenschaft nebst einem nescio quid von Philosophie als wahre Grundlage aller höheren Bildung gilt, können wir nicht wissen; vorerst ist dies nach theoretischen Erwägungen und praktischen Erfahrungen höchst unwahrscheinlich, und so bleibt es unser Recht und unsere Pflicht, für den Humanismus zu kämpfen.

Hierauf erhielt das Wort der Mitberichterstatter Rektor Prof. Dr. Richard Richter aus Leipzig, der sich folgendermaßen äußerte:

M. H. Nach dem ausführlichen und gründlichen Vortrage meines geehrten Kollegen darf ich mich auf wenige Bestätigungen und Ergänzungen, nebst leiser Andeutung abweichender Ansicht in einzelnen Punkten, beschränken.

Nachdrücklich bestätigen möchte ich zuerst dies: die Beschwerden über die Vorbildung des humanistischen Gymnasiums für die Universität, die in den letzten Jahren auch aus Universitätskreisen hier und da laut geworden sind, entbehren der

einen Eigenschaft, die man dort zu allererst sucht, der strengen Wissenschaftlichkeit, entbehren der wissenschaftlich klaren und scharfen Formulierung und der ausreichenden Begründung aus zuverlässigem Beobachtungsmaterial. Wer sind die Kläger? Immer wieder einzelne, und diese meist in privaten Äußerungen, Stimmungsäußerungen, unbestimmte Eindrücke wiedergebend, oder sie erheben die Klage in rednerischen Auslassungen, wo sie die Beweismittel nicht beizubringen brauchen. Und der Inhalt der Beschwerden? Sie beziehen sich nicht sowohl auf einen Mangel an bestimmten fachmäßigen Vorkenntnissen für das Fakultätsstudium, als vielmehr auf angebliche allgemeine Mängel: es soll an Gelehrigkeit und Anstelligkeit fehlen, an Judizium, an Fähigkeit zu beobachten, an Geschick, die Sprache für den wissenschaftlichen Zweck zu handhaben, auch an manuellen Fertigkeiten. Vor allem wird geklagt über den Mangel an wissenschaftlichem Interesse, an Lernhunger und Forschungstrieb, an Fleiß und Ausdauer für das Studium; es wird geklagt über den Frühschoppen und andere Zeit- und Kraftvergeudung, über banausische Auffassung des Studiums, über die Neigung, sich auf das Einpauken für die Staatsprüfung zu beschränken u. s. w.

Dem gegenüber fühlt man sich zu der Forderung gedrängt: Heraus mit den urkundlichen, den aktenmäßigen und statistischen Unterlagen für diese Beschwerden! Und soweit die beklagten Übelstände erweislich sind, werden insbesondere die Vertreter des humanistischen Gymnasiums fordern dürfen, daß die Grenzen ihrer Verantwortlichkeit dafür schärfer bestimmt und enger gezogen werden, als das gemeiniglich geschieht.

Sind denn z. B. wir im Gymnasium daran Schuld, wenn gerade große Meister der Wissenschaft, wie begreiflich, von ihrer Höhe zu den Anfängern hinabzusteigen und sich sokratisch zu fassen verlernt haben, wenn sie Fragen stellen, die kein Oedipus zu lösen vermag, wenn sie die elementare Kunst der Didaktik, anzuknüpfen an Vorstellungen, die dem Lernenden geläufig sind, nicht mehr üben können?

Oder man denke an die große Zahl von Studenten, die auf unseren starkbesuchten Universitäten mancher Professor in einem Praktikum möchte bewältigen können. Wir im Gymnasium wissen, wie schwer es ist, bei täglichem Unterrichtsverkehr über elementare Lehrgegenstände in einer Klasse von dreißig Mann auch nur einigermaßen zu individualisieren: um wie viel schwerer ist das dort drüben, wo nähere Bekanntschaft mit den Personen fast ausgeschlossen ist; dort sollten die Antworten Schlag auf Schlag folgen; es ist keine Zeit, auf den einzelnen tiefer einzugehen. Und nun die Hauptsache, das wichtigste Verhältnis, über das wir im Gymnasium gar keine Gewalt haben: das ist die akademische Freiheit, die Lehr- und Lernfreiheit, das außerordentliche, keinem anderen Jugendstande eingeräumte Recht der Selbstbestimmung, das der Studierende für Lebensführung und Arbeitsplan genießt. Ja, ein großes, schönes, ideales Gut, das wir unseren Abiturienten selbst in glänzenden Farben zu schildern pflegen, auf das wir nicht verzichten wollen, das wir als einen wertvollen nationalen Besitz betrachten.

Aber die unvermeidlichen Konsequenzen der Einrichtung wird man auch tragen müssen. Eine große Freiheit, vielen geboten, ist auch vielem Mißbrauch ausgesetzt.

Was wird aus manchem unserer guten Abiturienten in den nächsten vier, sechs Semestern völlig unkontrollierten Studienlebens? Kein Wunder, wenn mancher sich verwirft, versumpft, seine geistige Kraft vertrinkt, mancher wenigstens verlernt, Rede und Antwort zu stehen, mancher den Maßstab für sein Wissen und Können verliert und jedenfalls das vergißt, was er bei uns gelernt hatte, um dann in der Staatsprüfung eine sehr bedenkliche Erscheinung zu bieten. Wie viele Irrwege sind möglich auch für strebsame Leute!

Was folgt daraus für die Universität? Entweder sie muß es geschehen lassen, gewissermaßen die Grausamkeit auf sich nehmen, daß ein erheblicher Prozentsatz ihrer Pfleglinge der Gefahr ausgesetzt wird, mehr oder weniger zu verunglücken; sie muß das geschehen lassen, um den Widerstandsfähigeren die Vorteile des selbständigen, ungegängelten Studiums zu wahren; oder sie verzichtet auf den Prozeß der Selbstläuterung unter der akademischen Bürgerschaft und fängt an zu regulieren und zu kontrolieren und damit zugleich zu nivellieren durch Zwangskurse, durch eine Stufenfolge von Prüfungen im Laufe der Semester, durch sonstige schulmäßige Arbeitsüberwachung und Disziplin; die Zeitströmung drängt dazu, und vielleicht erleben wir noch, so wenig wir's wünschen, die Anfänge eines solches Zwangssystems.

Ein drittes, das Virchow für möglich zu halten scheint, ist nichts anderes als eine Utopie, daß nämlich für die der Universität vorarbeitende Bildungsanstalt irgendwelche Lehrgegenstände gefunden werden könnten und irgend eine Behandlung dieser Gegenstände und überhaupt irgend eine Methode der Erziehung, wodurch von vornherein der Mißbrauch der akademischen Freiheit ausgeschlossen würde, also eine Erziehung von Engeln für das Universitätsstudium, von Mustern der unverführbaren Lernbegierde und des unbeirrbaren Forschungstriebes.

Dazu pflegt ferner zu wenig berücksichtigt zu werden, wie weitherzig das Gymnasium in der Erteilung des Reifezeugnisses sein muß, wie viele wir durchlassen müssen, die nicht Kraft und Begabung genug haben, höheren Ansprüchen der Vertreter der Wissenschaft zu genügen, und wie wenig wir außerdem auf die Berufswahl bei unseren Schülern Einfluß haben, wie wenig wir den einzelnen an einer Wahl des Fakultätsstudiums hindern können, die seiner Natur nach verfehlt ist. Hier wirkt nicht mehr wie ehedem die Überlieferung der Familie, hier wirkt zu stark die Rücksicht auf die jeweiligen Konjunkturen des akademischen Marktes. Daher die schiefen Entscheidungen, daß der äußere Beruf gewählt wird ohne inneren Beruf; daher die späten Entscheidungen, oft erst jenseits der Schwelle des Gymnasiums, und dann der Eintritt in die Fakultät ohne alle innere, geschweige denn mit einer besonderen äußeren Vorbereitung auf das gewählte Fach.

Und wir kennen den weiten Abstand zwischen der ersten und der letzten Censur unseres Reifezeugnisses, zwischen dem ersten und dem letzten Mann in einem Jahrgange von Abgehenden. Die Akademiker fragen zu wenig darnach, wenn ihnen ein Schwächling besonderen Anstoß giebt, ob wir den nicht bei der Entlassung auch schon als Schwächling charakterisiert haben. Auch auf diesem Gebiete fehlt

die Statistik; wenn man das Verhältnis der Leistungen des einzelnen auf der Universität und in den Staatsprüfungen zu seinen Leistungen im Gymnasium und bei der Reifeprüfung genauer verfolgte, würde das Gymnasium günstiger und billiger beurteilt werden.

Sollen wir nun vielleicht unsere Anforderungen in der Reifeprüfung steigern? Die ganze Welt verlangt das Gegenteil. Und wir sollen ja doch nicht nur für die Universität, sondern zugleich für andere Berufswege vorbilden, auf denen die besondere geistige Verfassung, die in der Wissenschaft gefordert wird, kein Bedürfnis ist: was soll der Steuerbeamte mit dem wissenschaftlichen Forschungstrieb anfangen? Und da wir nur eine allgemeine Vorbildung geben, dürfen wir unsere Ansprüche an das Wissen und Können in unserem präparatorischen Betrieb nicht überspannen, das würde zu einem ungesunden Wesen führen, zu einem unberechtigt gewaltsamen Eingreifen in manche Entwickelung, die erst später beim Fachstudium günstig verlaufen könnte.

Unter diesen Umständen muß die Universität einen starken Ballast von inertia mitnehmen, oder die alma mater dürfte nicht mit so offenen Armen jeden empfangen, der ein Reifezeugnis vorweist, daneben auch noch die zahlreichen Ausländer, die nicht einmal diese Beglaubigung ihrer Zuständigkeit besitzen. Sie müßte selbst die Geister scheiden, sich eine Selecta bilden und die Mittelmäßigkeit und das Untermittelmäßige abweisen. Das aber kann und will sie nicht, das widerspräche ihrem universalen Charakter, ihren Gesetzen über die Freizügigkeit, ihren Anschauungen von der Freiheit der Wissenschaft, ihrem natürlichen Streben, möglichst viel Jünger anzuziehen. Es ist ja eine Kuriosität in unserem Bildungsleben, aber es ist thatsächlich so: die Stephan'sche Post gestattet sich bei dem großen Angebot von jungen Leuten die Ausschließlichkeit, nicht unter den Bereich der zweiten Censur in der Auswahl ihrer Eleven niederzusteigen; ähnlich verfährt das Steuer- und das Eisenbahnwesen; auch der Offiziersstand trifft vorsichtig seine Auswahl, wenn er sich auch weniger nach den Schulleistungen als nach anderen Entscheidungsgründen richtet: alles, was die anderen Berufsarten nicht annehmen, strömt der Universität zu und ist hier willkommen.

So vermindert sich doch gar sehr die Verantwortung, die das Gymnasium für die fraglichen Übelstände zu übernehmen hat. Aber freilich, diese beruhigende Erkenntnis schließt für uns die ernste Erwägung nicht aus, ob die Einrichtungen des Gymnasiums nicht doch zu altväterisch sind, ob es nicht zu konservativ ist für die Veränderungen, die im Laufe der Jahrzehnte in der Wissenschaft und im akademischen Studium eingetreten sind, ob wir nicht auch Veränderungen vornehmen müssen, um zeitgemäß der Universität unsere Vorarbeit zu leisten. Zweierlei namentlich scheint dahin zu drängen, das fortschreitende Wachstum der Wissenschaften nach der Breite und nach der Tiefe und die fortschreitende Modernisierung der Wissenschaften.

Jene Erweiterung und Vertiefung der Wissenschaften, die zunehmende Specialisierung, am meisten augenfällig bei der Medizin, scheint das Bedürfnis zu erzeugen, daß mehr Lernkraft, mehr Muße für die besondere Fachausbildung gewonnen und

zeitiger mit dieser begonnen werde. Das führt auf die Frage: Soll die allgemeine Vorbildung für die Universität nicht früher abschließen als jetzt mit dem neunjährigen Gymnasialkursus? Die Universität freilich hat wohl selbst kein Verlangen, sich wieder mit so Halbwüchsigen und Unmündigen, wie vor Zeiten, in Vorkursen zu beschäftigen; die wirtschaftlichen und sittlichen Bedenken dagegen liegen auf der Hand; dann könnte auch die jetzige akademische Freiheit nicht mehr bestehen, dann müßten die Füchse wieder in die Bursen.

Oder man denke sich diese Fachvorkurse nicht mit der Universität verbunden, sondern als Anhängsel der Mittelschulen, schulmäßig organisiert, eine Zwischenstufe zwischen Universität und allgemeiner Vorbildung etwa so, daß das bisherige Gymnasium mit der Obersekunda abschlösse, und die Primen sich auflösten in Fachvorschulen. Das ergäbe aber doch ein Vorbildungschaos, in das zweckmäßige Ordnung zu bringen schier unmöglich wäre; schon die technischen Schwierigkeiten für einen so vielgestaltigen Plan erscheinen unlösbar, und die Zusammenhänge zwischen den Fakultäten würden sich noch mehr lösen, die fachmännische Einseitigkeit würde schlimmer werden, und die Fakultäten würden auch schwerlich mit den Leistungen dieser Vorkurse zufrieden sein; sie würden sie als eine Pfuscherei ansehen, an der sie mehr auszubessern hätten als daß sie ihnen als sichere Grundlage dienen könnte.

So wird es wohl bei der alten Einrichtung des in der Hauptsache für alle gleichmäßigen neunjährigen Kursus bleiben. Aber ein Zweifaches können wir innerhalb dieser Einrichtung zur Befriedigung der Bedürfnisse der Universität besser berücksichtigen. Das erste ist, daß wir geizen mit dem Lebensalter unserer Schüler und sie nicht so sorglos alt und überständig werden lassen bei uns. Gesetzlich zulässig ist der Eintritt in das Gymnasium mit erfülltem neunten Lebensjahre nach dreijähriger elementarer Vorbereitung. Darnach müßte der Abgang mit erfülltem achtzehnten Lebensjahre das Normale sein; das ist aber vieler Orten die Ausnahme geworden. Bei uns in Sachsen wird das Abgangsalter hinaufgedrückt, namentlich durch verspätete Aufnahme, die freilich uns Lehrern die Anfangsarbeit erleichtert. Anderwärts mag das leidige Sitzenlassen besonders ungünstig wirken. Allerdings fehlt über die Ausdehnung dieser Maßregel die Statistik, die wichtiger für uns wäre, als viele andere Schreiberei; aber das Sitzenbleiben pflegt ja als ein zartes Familiengeheimnis behandelt zu werden. Ich meine, daß bei der Versetzungsfrage noch eine gewisse schulmeisterliche Befangenheit mitspricht, die pedantische Überschätzung des einzelnen Lehrfaches. Wir müssen es als eine wichtige Pflicht ansehen, vorwärts zu treiben durch die Klassen; die Zeit ist kostbar; wir müssen entschlossener werden in dieser Beziehung. Natürlich gehört zur Durchführung dieses Grundsatzes eine angemessene Beschränkung der Schülerzahl in der Klasse; die unübersehbaren Frequenzen sind ja das größte Hindernis für ein gleichmäßiges Vorwärtskommen und machen es auch dem besten Lehrer unmöglich, mit seinem Jahrgange reinlich aufzuräumen. Und es gehört ferner dazu ein schärferes Vorgehen gegen solche, die durchaus nicht vorwärts zu bringen sind, die

etwa gar Lust zeigen, nicht nur in einer, sondern auch noch in einer zweiten Klasse ein zweites Jahr hängen zu bleiben und den Kursus zu wiederholen; wir sollten womöglich von Obersekunda an — die Leute des Freiwilligenzeugnisses mögen meinetwegen nach Belieben alt werden — nur Schüler von dem vorhin bezeichneten normalen Klassenalter weiterzuführen haben.

Und dann das zweite: Wir müssen versuchen — ich habe es schon beklagt, daß wir in dieser Hinsicht zu wenig Einfluß haben — eine rechtzeitige Entscheidung über die Berufswahl bei unseren oberen Schülern herbeizuführen, daß sie spätestens beim Eintritt in die Prima ihren festen Vorsatz gefaßt haben. Ein solches zielbewußtes Durchlaufen der letzten Schuljahre ist die beste Vorbereitung auf das Spezialstudium, läßt den Schüler die Schulfächer, die mit diesem in engerem Zusammenhange stehen, mit gesteigerter Teilnahme und erhöhtem Eifer betreiben und giebt den Privatbeschäftigungen und Privatneigungen eine bestimmte Richtung auf das künftige Studium.

Aber was können wir dabei thun? Fragen, raten, zureden, die Primaner sogleich bei ihrem Eintritt in die Klasse mit der Aufforderung begrüßen: Erklärt euch, ehe ihr weiter geht, was wählt ihr für eine Fakultät? — Das ist schon etwas, aber noch nicht genug. Ich denke an ein anderes Mittel, an eine Einrichtung, wie wir sie für die Theologie in dem hebräischen Schulkursus haben. Das fakultative Hebräische wird in den Lehrordnungen für die künftigen Theologen als Pflichtfach bezeichnet. Nun springt ja mancher, der am Hebräischen teilgenommen hat, schließlich wieder von der Theologie ab; mancher wählt die Theologie ohne Vorstudium im Hebräischen, so daß er eine Nachprüfung darin bestehen muß; der Zwang ist also nicht unbedingt, soll es auch nicht sein; es bleibt aber doch eine heilsame Nötigung für die meisten späteren Theologen, sich bei Zeiten über die Wahl des Studiums zu entscheiden. Ließe sich eine ähnliche Vorkehrung nicht auch bei anderen Fächern treffen, wo es besonders Not zu thun scheint? Ich meine dabei am wenigsten die Naturwissenschaften. Abgesehen davon, daß das ein vieldeutiger Sammelname ist, haben wir auch aus einem anderen Grunde wenig Veranlassung, gerade für dieses Gebiet besonders vorzusorgen. Das letzte Personalverzeichnis der Universität Leipzig zählt 208 Studierende der Naturwissenschaften auf, wobei die Pharmaceuten nicht eingerechnet sind. Von diesen 208 haben 50 von einem humanistischen Gymnasium, 47 von einem Realgymnasium das Reifezeugnis vorgelegt, 111 studieren ohne Reifezeugnis. Bei der mutmaßlichen Unberechenbarkeit der Vorbildung dieser Majorität werden die Docenten der Naturwissenschaften hoffentlich mit den fünfzig Gymnasiasten auch noch ohne Schwierigkeiten fertig werden, und jedenfalls wird sich aus diesem Zahlenverhältnis das Recht nicht ableiten lassen, der Naturwissenschaften wegen erhebliche Veränderungen im Lehrplane des Gymnasiums zu verlangen.

Anders steht es mit der Medicin. Für die Mediciner hat ja das humanistische Gymnasium noch das Monopol der Vorbildung. Ich bekenne offen, daß ich nicht so wie der geehrte Vorredner bereit bin, darauf zu verzichten und in dieser Beziehung mit dem Realgymnasium zu teilen. An sich ist es gewiß wünschenswert,

daß den Medicinern die Einheit der Bildung mit der großen Mehrzahl der übrigen Studierenden und namentlich mit den Angehörigen der beiden ersten Fakultäten gewahrt werde, und je mehr gerade der medizinische Beruf nach einer materialistischen Richtung führt, um so mehr ist es ihnen zu gönnen, daß ihnen als Gegengewicht gegen diesen Materialismus die dem Gymnasium eigentümlichen idealistischen Elemente der allgemeinen Bildung erhalten bleiben. Ich beobachte immer wieder, daß die Ärzte mit ganz besonderer Pietät die Erinnerungen an ihre Gymnasialstudien pflegen, wenn sie auch selbstverständlich in der Auffassung des einzelnen Homerverses dabei sehr unsicher geworden sein können. Sollte dagegen wirklich das Mehr an Kenntnissen in den Naturwissenschaften und in der Mathematik, das der Realgymnasiast mitbringt, ein überwiegender Vorteil sein? Und hier könnte eben auch eine Ausgleichung dadurch geboten werden, daß das Gymnasium, wie im Hebräischen für den Theologen, so für den Mediziner einen zweckmäßigen Nebenkursus zur spezielleren Vorbereitung auf sein Studium einrichtete; dafür könnte er an anderer Stelle erleichtert werden, wenn auch nicht etwa durch Dispensation vom Griechischen: denn dadurch würde ihm das Beste entzogen werden, was ihm das Gymnasium bieten kann.

Und nun schließlich noch ein Wort über die Modernisierung der Wissenschaften, über die landläufige Forderung, daß wir „dem Zeitgeiste mehr Rechnung tragen" sollten. Wenn freilich unter Modern und Zeitgeist verstanden wird, die allerneuesten Leistungen anmaßend überschätzen, weil wirs so herrlich weit gebracht haben; alle Fäden, die uns mit der Vergangenheit verknüpfen, kecklich abreißen; jeder neuen unerwiesenen Hypothese zujauchzen; jede modische Geschmacklosigkeit in der Kunst schön finden, mit dem Baccalaureus in Göthes Faust denken: Die Welt, sie war nicht, eh' ich sie erschuf — wenn die Sache so aufgefaßt wird, dann erwirbt sich unzweifelhaft das Gymnasium mit seinem altväterischen Wesen ein Verdienst dadurch, daß es diesem Treiben einen Riegel vorzuschieben und seine Schüler vor einer solchen Verirrung nach Kräften zu bewahren sucht. In anderem Sinne aber hat sich denn doch das Gymnasium selbst sehr modernisiert, stellenweise vielleicht schon zu sehr. Durch den Verzicht auf die freie lateinische Arbeit ist der letzte Rest desjenigen altsprachlichen Unterrichts beseitigt worden, der nicht zugleich der Muttersprache diente, unser ganzer Unterricht ist deutsch geworden; der Mathematik ist ein starker Einfluß und den sogenannten Realien die gebührende Stellung eingeräumt worden; die Geschichte treiben wir ja beinahe schon über 1894 hinaus; der besondere Unterricht im Deutschen ist in jeder Beziehung gehoben worden und wird durchaus modern behandelt, manchmal mehr, als es gut ist; und unsere lateinische und griechische Lektüre bringen wir in die manigfaltigsten Beziehungen zu unseren Zeitverhältnissen und wir benutzen sie geflissentlich als Spiegel für unsere Kultur. Wenn wir daneben gewisse alte gute Leistungen der Gymnasialerziehung bewahren, könnte die Universität wohl zufrieden sein mit der von uns beschafften Vorbildung. Ich habe dabei namentlich folgendes im Sinne:

die strenge Arbeitszucht und die beharrliche Gewöhnung an eine strenge, scharfe, selbständige, schwindelfreie, bis auf das Tüpfchen über dem i sorg-

fältige Auffassung und Durchführung jeder Aufgabe, wofür der lateinisch-griechische Unterricht, gleichwie der mathematische, ein unverwüstliches, bewährtes Mittel ist, und der erstere um so bewährter, weil hier mit einem seit Jahrhunderten durchgearbeiteten, nicht erst durch unsichere Experimente zu erprobenden Lehrgute gewirtschaftet wird. Und diese Gewöhnung, bei der auch die für wissenschaftliche Studien ganz unentbehrliche Kunst des taedium devorare eingeschlossen ist, hat viel mehr Wert als die von Virchow gepriesene Wißbegierde, die nach seiner Behauptung dem Menschen angeboren sein soll — die Eßbegierde ist dem Menschen angeboren, die Wißbegierde ist etwas Angelerntes und Angewöhntes;

ferner die Ausbildung eines historischen Sinnes und die Aneignung eines leiblich ausgedehnten, bis zu den Quellen unserer Kultur zurückreichenden geschichtlichen Wissens; dazu aber dient neben dem Unterrichte in der Geschichte vorzugsweise das Studium antiker Schriftwerke;

sodann die Schulung im logisch richtigen und geschmackvollen Gebrauche der Muttersprache; dafür wirkt neben dem Unterrichte im Deutschen vorzugsweise die gutgeleitete Übung im Übersetzen aus den alten Sprachen. Und hier lasse ich mir nichts abdingen: diese Übung wird durch keine andere übertroffen. Ich habe Goethes Iphigenie und die Antigone des Sophokles in meiner Klasse nebeneinander zu lesen; an der Antigone lernen die Schüler doch mehr Deutsch als an der Iphigenie, dort müssen sie sich ihr Deutsch erarbeiten, neu schaffen, hier schauen sie nur ein meisterhaftes Deutsch bewundernd und mehr oder weniger verständnisvoll an. Der bildende Künstler kann das Anschauen von Musterwerken nicht entbehren, aber wenn er nicht selbst den Pinsel in die Hand nimmt, wird er kein eigenes Werk schaffen;

endlich die eindringende und ruhig verweilende Beschäftigung mit edeln, einfachen, der Jugend verständlichen, die Köpfe nicht verwirrenden, sondern aufhellenden klassischen Schriftdenkmälern, und diese bietet dem Gymnasiasten neben der heimischen Litteratur gerade die altklassische in hervorragender Weise.

Wenn wir es uns außerdem noch angelegen sein lassen, eine vernünftige, gesunde, das leibliche Wohl schonende Arbeitsdiät einzuhalten, wozu auch die Pflege der Bewegungsspiele und anderer Leibesübungen gehört — was will die Universität dann noch mehr verlangen?

Mit einer solchen Diät scheinen die Ängste und Nöte der Reifeprüfung nicht vereinbar zu sein. Trotzdem kann ich mich nicht mit der Reifeprüfung, die der Herr Vorredner empfohlen hat, einverstanden erklären. Jedenfalls würde ich eine solche Armesünderprüfung, ein solches hochnotpeinliches Halsgericht gern dem Regierungskommissar überlassen. In unserem examenwütigen Zeitalter wird die empfohlene Einschränkung nicht durchführbar sein, der Staat bedarf der bisherigen Prüfungskontrole zu sehr. Von der Universität her würden sich voraussichtlich die Klagen mehren, und sie würden wohl auch bessere Berechtigung haben als jetzt. Und für uns Lehrer selbst ist doch eine solche Schlußinventur, eine solche

Rechenschaftsablegung und Bestätigung unserer Beobachtungen ein großes Bedürfnis. Es kommt nur darauf an, in welcher Weise diese Reifeprüfung eingerichtet wird, daß sie nicht zur schweren Plage werden kann. Und hier möchte ich, entgegen der uns Sachsen eigenen Bescheidenheit, unseren sächsischen Brauch rühmen. Bei uns ist in der neuen Lehrordnung gerade an der Reifeprüfung sehr wenig abgestrichen und gemildert worden. Dennoch ist von einem besonderen Drucke, unter dem die Primaner im letzten Schuljahre litten, nichts zu spüren, abgesehen natürlich von denen, die auch vor der fakultativen Prüfung zittern müßten. Ich habe diese Prüfungszeit auch am eigenen Blute durchgemacht und gefunden, daß der Vater mehr Sorge und Angst dabei hatte als der Sohn. Bei uns macht sich die sächsische Gemütlichkeit auch bei diesem Akt geltend. Die Behörde hat bisher große Zurückhaltung beobachtet und den Lehrern viel Freiheit und Selbständigkeit gelassen, und namentlich haben die an den Examinanden während des letzten Jahreskurses in der Schule gemachten Erfahrungen stark ins Gewicht fallen dürfen.

Das sind so meine Ansichten, und damit die Sache auch ihren Schluß bekommt, will ich nur noch dies sagen: In dem festen Glauben an die Unersetzlichkeit der alten Sprachen als des besten Mittels der Vorbildung für die Universität hat mich noch nichts irre machen können: dafür habe ich gelebt, darüber bin ich grau geworden, dabei gedenke ich zu sterben, ich halte unerschütterlich daran fest.

Beiden Vorträgen wurde von der Versammlung lebhafter Beifall zuteil.[1])

Die Diskussion eröffnete Direktor Jäger. Er sprach den Wunsch aus, daß durch stärkere Beteiligung der Hochschullehrer an unseren Vereinsversammlungen auch ihnen Vorträge, wie die eben vernommenen, zu Ohren kommen möchten. Dann würde es wohl nicht begegnen, daß Männer, wie von Wilamowitz, auf ihre eigenen Truppen feuerten und zu Behauptungen gelangten, wie die, daß auch, wenn Latein und Griechisch nicht mehr auf Gymnasien gelehrt würde, doch die klassische Philologie als Wissenschaft weiter blühen werde, was ungefähr darauf hinauskomme, daß der Professor bleibe, auch wenn die Studenten fehlten. Er (Jäger) sei einmal von einem Professor der Philologie, der 18 Jahre an einer preußischen Universität gelehrt habe, mit der Frage überrascht worden: Nicht wahr, Sexta ist bei Euch die unterste Klasse? Was eine Sexta sei, das wüßten nun allerdings im allgemeinen die Professoren; was aber Sextaner seien und was Wissenschaft für Sextaner, Quintaner u. s. w. sein könne, darüber herrsche offenbar eine völlige Unkenntnis bei solchen, die, wie Virchow, Philosophie und Mathematik als Bildungsgrundlagen an Stelle der Erlernung der alten Sprachen setzen wollten. Unser Verein

---

[1]) Zu ihrem Abdruck seien nachträglich folgende auf authentischer Auskunft beruhende gelehrte Anmerkungen gemacht: «Quod hamus damus» hat einst Herr v. Levetzow im Reichstag gesagt, aber nicht aus eigener Flexionsfabrik, sondern in Nachahmung eines Abtes, der so zu dem proviantfordernden Offizier eines feindlichen Heeres sprach. — „Ich bin für den Mitius“ rührt von einem württembergischen Prälaten her. — Das aus dem Kegel- oder Würfelspiel stammende „sich verwerfen“ gebraucht man in Sachsen auch in dem moralischen Sinn des Ausdrucks „auf Abwege geraten“. U.

habe aber die Aufgabe, die irregeleitete sogenannte öffentliche Meinung über das aufzuklären, was durch die in der Beschäftigung mit den alten Sprachen liegenden Kräfte an wirklicher Bildung geschaffen werden könne, und hierzu sei notwendig, daß namentlich auch unsere Hochschullehrer mehr Fühlung gewinnen mit denen, welche die Vorarbeit für die akademischen Studien besorgten. Vor Allem sei es hohe Zeit, daß die akademischen Lehrer der klassischen Sprachen, des Deutschen, der Geschichte u. s. w. an unserer Arbeit teilnehmen. Der Redner wies mit Nachdruck darauf hin, daß bei dem jüngsten Historikertage in Leipzig in sehr erfreulicher Weise zu Tage getreten sei, wie die Vertreter der Wissenschaft mit den Männern der Schule zusammen arbeiten könnten, jene, um sich zu orientieren, auf welche Weise historische Bildung auf den vorbereitenden Stufen erstrebt und erarbeitet werde, diese, um Fühlung zu bekommen und sich zu erhalten mit den Fortschritten wissenschaftlicher Erkenntnis im höchsten Sinn. So müsse es auch auf anderem Gebiete geschehen.

Reichstagsabg. Dr. Kropatscheck sprach seine vollständige Zustimmung zu den Ausführungen des Rektors Richter aus. Nur scheine er ihm die Schwierigkeit des Abiturientenexamens noch zu überschätzen. Seit den neuen Bestimmungen in Preußen sei wenigstens hier das Examen so leicht, daß weder Sohn, noch Vater, noch Mutter in Sorge zu sein brauchten. — Die Klagen der philologischen Professoren, daß die heutigen Studierenden zu geringe philologische Kenntnisse vom Gymnasium mitbrächten, seien jetzt wohl übertrieben, aber in der Zukunft könnten sie leicht berechtigt werden. Es sei doch ein naiver Aberglaube gewesen, zu meinen, wenn nur die „Grammatik" der alten Sprachen nebst den zu ihrer Einübung und Befestigung nötigen schriftlichen Arbeiten tüchtig beschnitten würde, gewönne die Lektüre an Intensität und Ausdehnung. Redner stehe ja nicht im Schulleben, aber bei seinen Söhnen habe er jetzt schon deutlich bemerkt, daß sie nicht etwa mehr, sondern umgekehrt weniger und zugleich liederlicher läsen als früher. — Die Klage, die Manche zu erheben pflegten über den angeblich durch die Beschäftigung mit den alten Sprachen verschuldeten Mangel an Klarheit und Gewandtheit des Ausdrucks im Deutschen, sei völlig unbegründet. Die Schuld an diesem Mangel, wenn er wirklich in größerer Ausdehnung als früher vorhanden sei, trügen ganz andere Faktoren, z. B. die Überfüllung der Gymnasien mit ungeeigneten Elementen. — Auch darin stimmte Kropatscheck dem Rektor Richter bei, daß gerade den Medizinern der Besuch des Gymnasiums sehr heilsam sei. Wenn H. Bender vorgeschlagen habe, von ihnen die Beschäftigung mit dem Griechischen nicht mehr zu verlangen und daher den Abiturienten der Realgymnasien die medizinische Fakultät zu eröffnen, so werde beinahe pari passu auch das Lateinische für sie fallen: die Abiturienten der Oberrealschulen würden bald die gleiche Berechtigung erhalten. Ob dann noch unsere Ärzte, trotz vielleicht guter handwerksmäßiger Ausbildung, ihren wissenschaftlichen Ruf sich erhalten würden, sei sehr fraglich. Die häufig gehörte Behauptung, der Arzt könne, nachdem seit seiner Gymnasialzeit einige Jahre verflossen seien, ja doch nicht mehr einen griechischen Autor lesen, sei ein thörichtes Argument. Wie viele Ärzte, ja selbst wie viele ehemalige Realgymnasiasten, die nicht durch ihren späteren Beruf in Übung blieben, könnten denn etwa noch Logarithmen

aufschlagen? Er selbst sei auch noch über das Gymnasium hinaus ein tüchtiger Turner gewesen und könne trotzdem heute keine Barren- und Reckübung mehr leisten. Wer aber mit seinen Muskeln Bekanntschaft mache, werde bald merken, daß das Turnen doch seine Früchte getragen habe. Die Nutzanwendung auf die Bedeutung der alten Sprachen, auch wenn man später keine lateinischen und griechischen Schriftsteller mehr lesen könne, liege auf der Hand. Nebenkurse in der Mathematik und den Naturwissenschaften für künftige Mediziner würden, bei gleichzeitigem Dispens etwa vom griechischen Unterricht in der Prima, den ganzen gymnasialen Organismus stören. Schon der Unterricht im Deutschen, manche Themata zu den Aufsätzen müßten sich für jene Schüler anders gestalten. Möglich sei aber vielleicht, wie den zukünftigen Theologen Unterricht im Hebräischen, so jenen noch Extrastunden in der Mathematik und den Naturwissenschaften darzubieten. Dagegen den Organismus des Gymnasiums oben aufzulockern, würde nur seinen Ruin herbeiführen und der Universität nichts nützen.

Direktor Uhlig sprach zunächst seine volle Beistimmung zu der Bemerkung des Dir. Richter aus, daß die von manchen Universitätsprofessoren vernommenen Klagen der Grundlage eines irgendwie genügenden Beobachtungsmaterials entbehrten. Während Naturforscher und Mediziner auf ihrem Gebiete die leichtsinnige Generalisation verpönten, scheine sie ihnen oft auf dem Gebiete der Schulfragen durchaus zulässig und, wenn einmal in einem ganz kleinen Umkreis eine Anzahl genauer Feststellungen gewonnen sei, so würden von diesem Punkt aus gern sogleich die weitgehendsten Schlüsse gezogen. — Der Wahrheit gemäß aber müsse doch hier bekannt werden, wie groß die Zahl der Professoren sei, welche mit Entschiedenheit und mit besonnenem Urteil über den Wert der gymnasialen Unterrichtsanstalten für diese gegenüber verkehrten Angriffen eingetreten seien. Abgesehen von den Unterzeichnungen der Heidelberger Erklärung, bei denen sich in erfreulichster Weise akademische Lehrer der verschiedensten Wissenschaften in großer Zahl beteiligt hätten, auch viele berühmte Mediziner (unter den klassischen Philologen auch von Wilamowitz), müsse man sich an die Kundgebungen erinnern, welche um die Zeit der Berliner Schulkonferenz von einer ganzen Anzahl von Universitäten erfolgten, und die insbesondere einmütig gegen den Gedanken einer irgendwie wesentlichen Verkürzung des Griechischen auf unseren Gymnasien energisch protestierten. — Sodann kam Uhlig auf die Wertung des deutschen Abiturientenaufsatzes zu sprechen und gab Herrn Bender vollkommen zu, daß das Schicksal eines Abiturienten von dem Prüfungsaufsatz abhängig zu machen eine Unbilligkeit sei. Aber das richtige Heilmittel gegen eine Ungerechtigkeit dieser Art scheint dem Redenden in der vorwiegenden Berücksichtigung der deutschen Jahresleistungen für die Reifeerklärung zu liegen. In Württemberg wirke wohl noch immer die alte Einrichtung des Stuttgarter Centralmaturitätsexamens nach und verhindere, bei der Entscheidung den Hauptaccent, wie es anderwärts geschehe, in den verschiedenen Fächern auf die Bewährung der Abiturienten während des letzten Jahres und auf das hierauf gegründete Urteil ihrer Lehrer zu legen. Geschehe das, so brauche man nicht für das obligatorische Abiturientenexamen das fakultative einzutauschen. — Der Behauptung Richters, daß

die Abiturienten vielfach zu alt würden und daß es am Platz sei, mit dem Lebensalter der Schüler mehr zu geizen, sie mehr durch die Klassen vorwärts zu treiben mit Aufgebung pedantischer Überschätzung des eigenen Lehrfachs, stellte Uhlig die umgekehrte Erfahrung entgegen, die man an anderen Orten mache. Die Absolvierung des Gymnasiums mit dem vollendeten 18. Lebensjahr sei anderwärts noch durchaus das Normale, ja es komme an badischen Gymnasien nicht selten vor, daß 17jährige mit dem Reifezeugnis die Anstalt verließen. Der Redende hat infolge dessen umgekehrt öfter die Empfindung gehabt, daß der Abgang eigentlich ein zu früher gewesen, und zugleich hat er vielfach nicht sowohl eine zu große Strenge, als eine zu große Milde bei dem Versetzen beobachtet, die nicht nur dem versetzten Individuum unzuträglich war, sondern bisweilen das Niveau einer ganzen Klasse in verschiedenen Unterrichtsgegenständen herabdrückte.[1]) Man habe zu bedenken, daß die Nichtversetzung auch das einzige sicher wirkende Mittel ist, um diejenigen von der Verfolgung des gymnasialen Weges und von einer gelehrten Laufbahn abzuhalten, welche hierfür nicht geeignet sind. — Auch mit Rektor Richters Meinung, daß man die Gymnasiasten möglichst früh schon zu einer Berufsentscheidung führen solle, stimmt Uhlig nicht überein. Jedenfalls dürfe das nicht zur Folge haben, daß nun die Anstrengung für andere Fächer, als die speziell zu dem gewählten Beruf vorbereitenden, erlahme: eher müsse umgekehrt geschlossen werden, daß jetzt auf diesen Gebieten, die man später wenig oder garnicht mehr berühren werde, möglichst viel Eindrücke und Kenntnisse gewonnen werden müßten. Auch erscheine das Erzielen einer früheren Entscheidung bei allem Bemühen vielfach undurchführbar. — Lebhaft stimmte Uhlig dem bei, was Richter am Schluß seines Berichtes über die Punkte bemerkt hatte, von denen das Gymnasium niemals lassen dürfe, in denen die Wurzeln seiner Wirksamkeit lägen. Aber über das Verfahren, das die Vertreter der Gymnasien hinsichtlich der Zulassung der Realgymnasialabiturienten zu dem medizinischen Studium beobachten sollen, denkt er anders. Er erkenne, sagte er, durchaus an, wie heilsam gerade für den künftigen Arzt die volle humanistische Vorbildung sei, und diese Überzeugung erfülle nicht nur unzählige deutsche Ärzte, sondern auch viele Mediziner der Schweiz, denen gegenüber der Einwand, es handele sich dabei mehr um Standes- als um Bildungsinteressen, gänzlich dahinfalle. Es sei ferner eine Frage, zu deren Diskutierung Jedermann berufen, der dem höheren Schulwesen seine Aufmerksamkeit zugewendet habe: ob neben Anstalten mit griechischem und lateinischem Unterricht und solchen ohne jeden klassischen Unterricht innere Berechtigung auch Schulen hätten, die von der humanistischen Bildung die entschieden wertvollere Hälfte nicht böten und

---

[1]) Den Wunsch nach einer statistischen Feststellung über die Häufigkeit des Sitzenbleibens teile ich durchaus mit Herrn Kollegen Richter. Es würde sich wahrscheinlich große Verschiedenheit nicht bloß zwischen verschiedenen Ländern, sondern auch zwischen verschiedenen Anstalten und zwischen verschiedenen Zeiten bei den gleichen Anstalten ergeben. An manchen ist es in den letzten Jahrzehnten nach dem, was wir erfahren haben, bisweilen vorgekommen, daß mehr als ein Drittel der Schüler nicht versetzt wurde. An dem Alten Nürnberger Gymnasium bewegte sich dagegen der Prozentsatz der durchgefallenen in den letzten Jahren nach einer Mitteilung von Koll. Autenrieth zwischen 12 und 18 Proz.; am Heidelberger sind es seit einer Reihe von Jahren etwa zehn Prozent gewesen, welche nicht versetzt wurden. U.

dafür moderne Bildungselemente in etwas größerem Umfang. Aber an der Diskussion der Frage nach den Berechtigungen der Realgymnasialabiturienten sollten sich nach Uhligs Meinung die Vertreter der Gymnasien nur dann beteiligen, wenn sie für die Erweiterung jener Rechte nach ihrer Überzeugung einzutreten vermöchten. Anderenfalls sei es richtiger, wenn sie hier trotz allen Angriffen auf die Gymnasien durch die Verfechter der Realgymnasien schwiegen und es den beteiligten Berufskreisen, den Universitätslehrern und den gesetzgebenden Faktoren überließen, die Frage zu erledigen.[1])

Professor Nicklas von München sprach über die Stellung des deutschen Unterrichts im Rahmen der übrigen Lehrgegenstände und stimmte Uhlig bei, daß es sehr bedenklich sei, wenn der deutsche Examen-Aufsatz als entscheidender Maßstab für die Reife eines Schülers gelte, daß nicht bloß die übrigen Fächer, sondern auch die Jahresleistungen im Deutschen, und zwar sowohl die schriftlichen wie die mündlichen, zur Reife-Qualifikation beizuziehen seien. Zugleich hob er hervor, daß auch in den bayerischen Gymnasien Mittelhochdeutsch ungeschmälert betrieben werde. Dann führte er weiter aus, wie gerecht und wie segensreich es sei, wenn man überhaupt die Jahresleistungen bei der Beurteilung der Maturität sehr stark in die Wagschale lege. Denn hierin liege ein mächtiger Sporn für die Lernenden, während des ganzen Jahres ihre Pflicht zu thun, und die qualvollen Memorierarbeiten für das Abiturientenexamen würden dadurch auf ein Minimum eingeschränkt. An eine völlige Aufhebung des Abiturientenexamens aber könne schon aus dem Grunde nicht gedacht werden, weil der Staatsregierung daran liegen müsse, daß in ihren Anstalten die Höhe der Leistungen im wesentlichen gleich bleibe und nicht da und dort ein laxerer oder strengerer Unterrichtsbetrieb Platz greife. — Redner sprach sich ferner gegen einen zu frühzeitigen Eintritt in das Gymnasium aus, weil dann erfahrungsgemäß nach einigen Jahren ein Stillstand, ja ein bedenklicher Rückschritt in der Leistungsfähigkeit der Schüler wahrnehmbar sei. Für gewöhnlich sollten Knaben unter 10 Jahren nicht in das Gymnasium aufgenommen werden. — Weiter wendete sich Prof. Nicklas gegen die Wiedereinführung der philosophischen Propädeutik als einer besonderen Disziplin, die er verwarf, weil man selten unter den Lehrern der einzelnen Anstalten derart geschulte philosophische Köpfe antreffe, die diesen Unterricht erfolgreich und interesseerregend zu erteilen vermöchten, und dann, weil die Gefahr der Verstiegenheit zu groß sei. Logische Operationen in Beispielen, die Definition des Begriffs, Urteils u. s. w. müßten sich vielmehr an die deutschen Dispositionsübungen

[1]) Unter den Ersten, welche den Realgymnasialabiturienten das medizinische Studium öffnen wollten, war bekanntlich der von den Vertretern der Realgymnasien deswegen oft gepriesene Hermann Köchly; ja, er verwies geradezu die künftigen Ärzte auf das Realgymnasium, schränkte jedoch später (in der Schweiz) diese Forderung in einer Weise ein, die nicht schmeichelhaft für die Realgymnasien klingt. Es soll nicht gesagt werden — meint er —, daß „es für die zukünftigen Studierenden der Medizin und Naturwissenschaften unratsam wäre, das Gymnasium zu besuchen. Im Gegenteil, das Gymnasium soll die eigentliche Vorbereitungsschule für die Universität, d. h. für alle diejenigen werden, welche die Wissenschaft zunächst um ihrer selbst und nicht lediglich und ausschließlich um des Broderwerbs willen betreiben wollen. Diesen Studierenden, denen nicht bloß darum zu thun ist, die zum praktischen Betrieb ihrer Wissenschaft notwendigen Kenntnisse und Handgriffe auf dem kürzesten Wege handwerksmäßig zu erlernen, soll das Gymnasium die gemeinsame Vorbildung und Vorübung gewähren.“ (Neues Schweizerisches Museum I S. 93). U.

anschließen und gewissermaßen aus dem deutschen Unterricht von selbst herauswachsen. — Schließlich äußerte auch Nicklas starke Bedenken gegen die von Dir. Richter befürwortete frühere Entscheidung der Schüler für ihren Lebensberuf; denn wer beizeiten sich für ein bestimmtes Studium entscheide, der gehe den für dieses gleichgültigen Lehrgegenständen aus dem Wege; und das Wesen des humanistischen Gymnasiums sei bisher doch gewesen, den jungen Leuten eine Bildung allgemeinerer Art ohne Rücksicht auf irgend einen Spezialberuf zu vermitteln.

Geheimerat Wendt von Karlsruhe äußerte sich etwa folgendermaßen: „Es liegt in der Natur der Sache, daß bei der Behandlung von Themen, wie das heute besprochene eines ist, in beschränkter Zeit nicht alle Gesichtspunkte, die in Betracht kommen, eingehend erörtert werden können. Vieles ist von den Herren Rektoren Bender und Richter ganz vortrefflich dargestellt worden. Anderes scheint der Ergänzung zu bedürfen. Die beiden Referenten haben sich mit wohlbegründeter Schärfe der Gymnasien gegen die Vorwürfe angenommen, welche diesen in so unbedachter und unverantwortlicher Weise von Universitätsprofessoren gemacht worden sind. Die andere Frage, ob wir denn nicht den akademischen Lehrern schwere Unterlassungs- oder auch Begehungssünden vorzuwerfen haben, ist wenig erörtert. Das soll durchaus kein Tadel gegen die beiden Redner sein, aber sie werden mir Recht geben, daß auch diese Frage recht sehr in eine Besprechung des Verhältnisses von Gymnasium und Universität gehört. Ferner traten Beide mit Entschiedenheit dafür ein, daß der volle griechisch-lateinische humanistische Unterricht festgehalten werde, berührten jedoch nicht die Frage, wann er beginnen solle. Dies aber scheint mir etwas ganz Wesentliches, wenn man ihn überhaupt will; und ich möchte, gewiß im Einklang mit den meisten der Anwesenden, erklären, daß meines Erachtens der späte Beginn des altsprachlichen Unterrichts in dem bekannten Frankfurter Lehrplan gar kein anderes Endergebnis haben könne, als die völlige Beseitigung erst des Griechischen, dann auch des Lateinischen aus dem Lehrplan der Gymnasien. — Herrn Richters Meinung aber, daß wir das „Monopol" der Gymnasien bezüglich der Mediziner aufrecht erhalten müßten, war mir ebenso bedenklich, wie meinem Kollegen Uhlig. Über den Vorteil, den die Mediziner vom Gymnasium mitnehmen, denke ich ganz wie Richter. Andrerseits aber hat Niemand dem Gymnasium mehr geschadet, als manche Dozenten der Medizin. Abgesehen von Virchow hat z. B. neulich ein Nervenarzt die allzugroße Nervosität unserer Zeit nicht bloß auf allerlei gewiß anzuerkennende Gründe (das häusliche Leben, Genußsucht, Wagner'sche Musik u. s. w.) zurückgeführt, sondern auch wieder auf die Aufregungen, die nach seiner Vorstellung der Unterricht, speziell der altklassische, hervorruft. Ein Irrenarzt aber hat auf Grund von Experimenten, welche die Leistungsfähigkeit im Addieren während einer bestimmten Zahl von Minuten festzustellen suchten, geglaubt nachweisen zu können, daß die unsern Schülern zugemutete Unterrichtszeit ein schweres Unrecht an ihrem geistigen und leiblichen Wohle sei. Solche Behauptungen aus dem Munde derartiger Männer wirken in hohem Grade auf die öffentliche Meinung und können daher den Gymnasien viel Schaden zufügen. Ich kann zwar aus eigener Erfahrung nur bestätigen, daß gerade unter

den Ärzten der Humanismus auch zahlreiche sehr wohlmeinende und treue Freunde hat. Aber zugleich ist Thatsache, daß so manche Verschlechterungen des gymnasialen Lehrplans auf Andringen medizinischer Autoritäten erfolgt sind. Hegt man nun teilweise auf ärztlicher Seite die Meinung, daß die gymnasiale Vorbildung nicht die für den medizinischen Stand geeignete ist, so erscheint es als das kleinere Übel, wenn man für die künftigen Ärzte die Wahl des Bildungsganges ganz freigiebt und sie ohne Umstände auf Realgymnasien oder lateinlose Realschulen gehen läßt. Falls man in ärztlichen Kreisen hiervon ein Herabsinken des Standes fürchtet, so mögen die so Gesinnten sich selbst regen. Wir Vertreter des Gymnasialwesens haben keinerlei Grund, ein Monopol festzuhalten, das uns viele Anfeindungen zugezogen hat." [1])

In kurzer Erwiderung stellte dann der erste Referent einige seiner Behauptungen, die mißverstanden seien, richtig. Hierauf wurde die Diskussion geschlossen, welche in den wesentlichsten Punkten entschiedene Übereinstimmung ergab und in anderen einen anregenden und fruchtbaren Gedankenaustausch veranlaßt hatte. [2])

Hierauf erteilte der Vorsitzende dem Dir. Uhlig das Wort. Dieser berichtete zunächst über den Stand des Vereins. „Die Mitgliederzahl — so führte er aus — ist seit der letzten Versammlung ungefähr die gleiche geblieben. Einige sind, besonders aus Österreich, hinzugetreten. Andererseits sind manche durch den Tod abgerufen, so der Nestor der deutschen Philologen, P. W. Forchhammer, der als 93jähriger von uns schied, noch im Jahre 1892 energisch das Wort für die humanistische Schulbildung ergriffen hatte (in seinem Aufsatz: „Ursachen des Rückgangs des höheren Unterrichtswesens") und noch 1893 „ein letztes Wort zur Erklärung der Ilias" hatte erscheinen lassen; ferner ein hochverdienter Vertreter der Altertumswissenschaft, welcher dem Genannten an Jahren nahegekommen ist, Hermann Sauppe, der in Zürich Schul- und Universitätsthätigkeit verbunden hatte, dann abgesehen von seinen wissenschaftlichen Arbeiten viele Jahre dem Gymnasium allein gehörte und auch während der Zeit seiner akademischen Wirksamkeit in Göttingen die Sorge für die Schule stets im Herzen trug und bethätigte. Auch Sauppe's Schüler Rudolf Schoell hat uns das vorige Jahr geraubt, dessen Lehrtalent und Anregungskraft, wie zahlreiche Zöglinge der Straßburger und Münchener Universität bezeugen, seiner wissenschaftlichen Bedeutung gleichkamen. Unter den seit Jahresfrist gestorbenen Schulmännern ist keiner, dessen Hingang wir so bedauern müssen, wie der des Geh. Rats Klix, der als Provinzialschulrat der Mark Brandenburg unentwegt an dem festhielt, was sich ihm während seines erfahrungsreichen Lebens bewährt hatte. Und wenigstens auch zweier Männer, die außerhalb des philologisch-pädagogischen Kreises standen, aber mit Wärme unserer Sache zugethan waren und für sie eintraten, muß ich gedenken, des berühmten

---

[1]) Anfeindung auch von Solchen, die auf einem Gymnasium keine Erfolge erzielt hatten. U.

[2]) Wäre die Zeit nicht stark vorgerückt gewesen, so würde allerdings wohl noch Manches eingehender erörtert worden sein, so die Frage der philosophischen Propädeutik, in der wir durchaus nicht auf dem Standpunkt des Kollegen Nicklas stehen. U.

Kunsthistorikers Wilh. Lübke und des Kaufmanns Dr. Abraham Frowein, der seit der Gründung des Vereins seinem Vorstand angehörte und, wie wenige, den scharfen Blick für die Bedürfnisse des praktischen Lebens mit dem lebhaften Sinn für die idealen Güter der Nation verband. — Ich will aber auch nicht verschweigen, daß außer den Verstorbenen Dieser und Jener unter den Lebenden von uns schied, so einzelne Mitglieder von Lehrerkollegien, meist mit der Bemerkung, daß ihnen die Zeitschrift durch einen Lesezirkel oder auf andere Weise zugänglich bleibe (d. h. mit anderen Worten: wir möchten bei den teueren Zeiten die zwei Mark lieber sparen, eine Erwägung, die für einen durch ideale Motive nicht beirrten praktischen Sinn zeugt).

Doch man sehe diese Mitteilung nicht etwa als præfatio zu einer Defiziterklärung an. Im Gegenteil, unsere Finanzen stehen ganz leidlich. Am Tage meiner Abreise hatten wir einen Gesammtbarbetrag von 2969 Mk. in der Kasse, obgleich die Beiträge für das Jahr 1894 zum größeren Teil noch nicht eingelaufen waren und obwohl — muß ich hinzusetzen — auch manche Beiträge für frühere Jahre noch fehlen, auch von solchen Mitgliedern, über deren Zahlungsgeneigtheit nicht der mindeste Zweifel walten kann. Um hier zur inneren Neigung den offenbar nötigen äußeren Anstoß zu fügen, läßt vielleicht einmal unser Schatzmeister einen lateinischen Mahnbrief drucken. —

Was ich aber, meine Herren, einer Aufforderung des Herrn Geheimerat Schrader entsprechend, aus meinen letztjährigen persönlichen und litterarischen Gymnasialkampferfahrungen Ihnen mitteilen wollte, das lassen Sie mich der vorgerückten Zeit halber auf einige Beobachtungen beschränken, die ich voriges Jahr in Wien und Budapest zu machen Gelegenheit hatte.

Ich will nicht reden von den Wiener Vorträgen, Reden und Festlichkeiten, über deren erhebenden Eindruck an anderem Ort von mir berichtet worden ist; ich will auch nicht sprechen von der an antike Sitte erinnernden Gastlichkeit, die ich von magyarischen Kollegen erfahren; sondern nur von dem, was ich in Schulen der Hauptstädte Österreichs und Ungarns gesehen, und wieder nicht von den äußeren Einrichtungen, obgleich die Pracht des Ofener Francisco-Josephinums (an welche auch das Joachimsthaler Gymnasium und die höhere Schule im Norden Stockholms nicht heranreichen) recht sehr zu einer Schilderung auffordert. Vielmehr nur ein paar im Unterricht von mir gemachte Erfahrungen möchte ich zu Ihrer Kenntnis bringen.

Die Woche nach den Versammlungstagen brachte ich zum großen Teil in Wiener Gymnasien zu, im Theresianum, dem akademischen Gymnasium und dem des IV. Bezirks, das für Sie deutlicher bezeichnet werden wird als das von Direktor Scheindler geleitete. Es lag mir nun besonders daran, zu sehen, inwiefern die Methode des altsprachlichen Unterrichts von der unserigen abweiche. Vor zwei Jahren erschien ein Erlaß des Ministers von Gautsch, der in manchem die Besorgnis erweckte, daß im österreichischen Gymnasium die solide sprachliche Fundamentierung der Schriftstellerlektüre in einer Weise geschmälert werden könnte, welche die Selbständigkeit und Genauigkeit des Verständnisses der Autoren beeinträchtigen müßte. Auch wurde von anderen Seiten auf jenen Erlaß ein Loblied ge-

sungen nach der bekannten Melodie: „Keine Grammatik, sondern Lektüre; nicht Sprache, sondern Geist.“ Und, der die 36 Gründe gegen das Lateinschreiben erfand, hat vielleicht als 37sten jetzt die Autorität der österreichischen Unterrichtsverwaltung registriert.[1]) Aber die Sache verhält sich doch anders. Zu den durch jenen Erlaß bezeichneten schriftlichen Übungen der obersten Klassen kommen nämlich noch zahlreiche andere, die das sprachliche Fundament sichern. Es wird bis zum Abschluß des Gymnasialkurses das Übersetzen ins Lateinische auch in der Weise getrieben, daß die Schüler Stücke aus einem Übungsbuch (von Hauler, Berger u. A.) zu Hause schriftlich zu übertragen und diese Versionen dann in der Klasse nach der dort gemeinsam festgestellten Musterübersetzung zu korrigieren haben. So ist denn auch das lateinische Skriptum im Abiturientenexamen festgehalten worden und, was ich von solchen Arbeiten bei Herrn Kollegen Scheindler gesehen, ist wohl leichter, als die entsprechenden Abiturientenaufgaben in Württemberg, Sachsen und andern Staaten, aber zeigte bei der großen Mehrzahl der Examinanden den notwendigen Grad grammatischen Wissens. Die Genauigkeit des sprachlichen Verständnisses der lateinischen Autoren leidet in Folge dessen an den österreichischen Gymnasien, wie ich mich auch in Lektürestunden überzeugt habe, nicht Not; wohl aber erleiden wegen des geringeren Zeitmaßes, das dort dem Lateinischen zu Gebote steht, der Umfang der Lektüre und die Geläufigkeit des Lesens Abbruch.

Und die gleiche Beobachtung habe ich auf dem Gebiet des griechischen Unterrichts gemacht, die Beobachtung, daß man sich durch die Knappheit der diesem Fache zugewiesenen Zeit nicht verführen läßt, die Elemente in oberflächlicher Weise zu behandeln und, ohne daß das nötige sprachliche Fundament gelegt wird, die Schüler mit verschiedenen Autoren bekannt zu machen, deren Übertragung dann bald auf wüstem Raten, bald auf Nachbetung dessen beruht, was man vom Lehrer vernommen hat oder einer gedruckten Hülfe verdankt. Man ist sich vielmehr in Österreich ebenso, wie bei uns, bewußt, daß der intellektuelle Gewinn eines solchen Treibens Null ist, und fundamentiert auch die griechische Lektüre in völlig solider Weise, wie schon daraus hervorgeht, daß man auch für das Griechische die Übertragungen in die Fremdsprache bis zur obersten Kl. festhält (meist nach den Büchern von Schenkl und Hintner, in denen auch für die Übersetzung aus dem Lateinischen ins Griechische gesorgt ist). Daß aber nun für die Lektüre, die sich auf dieser Grundlage aufbauen kann, ungleich mehr Zeit verfügbar sein sollte, damit den Schülern die gewählten Schriftsteller nach Form und Inhalt vertrauter werden könnten, als es jetzt möglich ist, damit vielleicht auch mehr Schriftsteller kennen gelernt würden, das empfinden wohl alle Einsichtigen.

Im Anschluß hieran sei auch eine Bemerkung über das neuerrichtete Wiener Mädchengymnasium gestattet. Ist doch der Gymnasialunterricht für das andere Geschlecht in den Gymnasialreformkampf hineingezogen worden. Auch in den Mädchengymnasien — so meint man — wird der Beweis geliefert werden, daß viel weniger Jahre für die humanistischen Schulstudien ausreichen, und der Beweis,

[1]) Der Erlaß ist weiter unten von uns zum Abdruck gebracht worden.

daß es zweckmäßiger sei, das Lateinische auf das Französische zu gründen. Nun, für letztere Behauptung kann jedenfalls die Wiener Anstalt keinen Beweis liefern, da manche Mädchen ohne jede Kenntnis des Französischen eintreten[1]) und deswegen der lateinische Unterricht nicht an den französischen anknüpfen kann. Aber auch für die Beschränkung des Griechischen auf 4 Jahre wird man die Wiener Anstalt nicht anführen können: sie wird für dieses Fach 5 Jahre zur Verfügung haben.[2]) Was ich nun vom Unterricht hier gesehen, war eine Lateinstunde in der seit drei Vierteljahren bestehenden untersten Klasse; und der Eindruck war ein sehr guter. Die Schülerinnen, durchschnittlich etwa vierzehn Jahre alt, zeigten durchweg schon durch ihre Haltung größten Eifer und bewiesen zugleich, soweit die Fragen dazu angethan waren dies hervortreten zu lassen, entschieden gute Begabung. Und dieser bedeutende Vorteil wird sich wahrscheinlich, wenigstens zunächst, überall in Mädchengymnasien finden: man wird es, wenige Schülerinnen ausgenommen, nur mit sehr eifrigen und wohlbeanlagten Individuen zu thun haben. Jedenfalls stimmt, was ich in dieser Beziehung zu Cambridge und Kopenhagen beobachtet und gehört, mit meinen Wiener Erfahrungen überein. Was aber die Solidität des Wissens in den alten Sprachen betrifft, so wird sie ganz und gar von der Unterrichtsmethode abhängen. Neigung und Begabtheit für Erwerbung genauer Kenntnisse besitzen die Mädchen im Allgemeinen sicher in gleichem Grade wie die Knaben. Wird von ihnen nun (wie das in Wien, Kopenhagen und Cambridge geschieht) die Exaktheit auf altsprachlichem Gebiet gefordert, ohne welche eine wirkliche Frucht aus diesen Studien nicht gewonnen werden kann, so werden dieser Anforderung auch die Leistungen entsprechen. Wird die Sache dagegen in so schwindelhafter Weise betrieben, wie das von Prof. Haag beim Beginn des Lateinunterrichts im neuen Karlsruher Mädchengymnasium geschehen ist, so ist auch nicht zu erwarten, daß sich gediegene Kenntnisse ergeben.[3])

In zweifacher Beziehung war mir von großem Interesse der Einblick in den klassischen Unterricht der ungarischen Gymnasien, wie ich ihn besonders durch den Besuch der von Volf und Kármán geleiteten Musterschule in Budapest gewonnen habe, der zugleich die Aufgabe der praktischen Lehrerbildung, ähnlich wie den preußischen Seminargymnasien, zufällt. Daß allerdings die Dinge überall gerade so stehen, wie in Pest, ist wohl nicht anzunehmen. Immerhin ergeben sich aus den Leistungen an jener Anstalt einige Resultate von allgemeiner Bedeutung.

Ich besuchte unter Anderem eine Lateinstunde der untersten Klasse. Kármán hatte diesen Unterricht in seine Hand genommen. Der Lektion zuzuhören war des Lehrers und der Schüler halber ein Genuß. Genaueste Erwogenheit des Verfahrens und größte Gewandtheit in seiner Handhabung auf der einen Seite. Kármán

---

[1]) Auch in der Anstalt selbst ist das Französische nicht obligatorischer Unterrichtsgegenstand, ebensowenig wie in den österreichischen Knabengymnasien.

[2]) Man findet den Stundenplan des Wiener Mädchengymnasiums unten abgedruckt.

[3]) Die Schilderung einer Haag'schen Unterrichtsstunde habe ich gleichfalls unten abdrucken lassen. — Über den Fortgang des Lateinischen und den Beginn des griechischen Unterrichts in der Wiener Anstalt habe ich später durch die Liebenswürdigkeit ihres Leiters, des Herrn Dir. Dr. Hannak, briefliche Mitteilungen empfangen, die dem, was ich beobachten konnte, durchaus entsprechen.

hatte für den ersten lateinischen Unterricht eine kleine Geschichte von Romulus und Numa, neun Seiten umfassend, komponiert, die mit Fuit olim rex, cui nomen Proca erat beginnt und mit Tum valida, tum temperata et belli et pacis artibus erat civitas schließt und überaus geschickt vom Leichtesten ausgehend, allmählich zu Schwierigerem führt. Nachdem zwei Wochen das Lesen geübt und diese und jene Vokabel gelernt ist, geht Kármán unmittelbar zu jenem Text über, und an ihm, den sich die Schüler ganz und gar zu eigen machen, werden grammatische Kategorien, Vokabeln, Flexionen und Wortverbindungen erläutert und erlernt. Und zwar war dieser Unterrichtsstoff nicht bloß von einzelnen bewältigt, es wurden mir nicht bloß Paraderosse vorgeritten, von denen bloß darauf hätte geschlossen werden können, was ein bedeutender Lehrer mit ungewöhnlich begabten Schülern zu leisten vermöge, sondern Kármán fuhr mit seinen Fragen durch die ganze Klasse hindurch, und daß auch bei Schwächeren die Sache glückte, war mir ein neues Zeugnis gegen die in diesem Jahrhundert gemachte wunderliche Entdeckung, daß für neun- und zehnjährige Jungen das Latein zu schwer sei. Denn, wenn ich auf der einen Seite anerkenne, daß die erzielte Wirkung zum Teil auf Rechnung eines vorzüglichen Lehrers zu schreiben ist, so muß ich andererseits darauf hinweisen, wie viel schwerer doch magyarischen Knaben die lateinische Sprache fallen muß bei der völligen Verschiedenheit dieser und der Muttersprache in etymologischer Beziehung und bei einer Differenz beider auch in syntaktischem Betracht, die weit hinausgeht über die zwischen dem Lateinischen und Deutschen herrschende.

Nicht minder interessant war mir die Einsicht, die ich in den griechischen Unterricht der Anstalt gewann. Dieses Lehrfach ist in Ungarn noch kärglicher bedacht, als in Schweden, mit 5+5+5+4 Stunden in den vier obersten Klassen. Die Frage, was überhaupt mit dem griechischen Unterricht in solcher Notlage zu machen sei, ist sehr schwierig. Sie scheint mir in der Budapester Anstalt, von der ich spreche, richtig gelöst. Man sagte sich: Es ist unmöglich, bei dieser Stundenzahl die Schüler zugleich zu wirklichem selbständigem Verstehen von griech. Prosa und Poesie zu führen; da scheint uns richtig, die Poesie zu wählen, und wieder kann kein Zweifel sein, daß in erster Linie den Jungen Homer bekannt werden muß; so wollen wir ihn mit aller Gründlichkeit und in befriedigender Ausdehnung lesen lassen und nur, wenn noch Zeit übrig bleibt, auch anderes Poetische. Und der Erfolg? Die Schüler gelangen wirklich zu einer genauen und leidlich umfangreichen Lektüre der homerischen Gedichte. Im Einzelnen ist diese folgendermaßen geordnet. In der ersten griechischen Klasse wird die homerische Formenlehre im Wesentlichen bewältigt, und zwar geschieht dies so, daß die Schüler in Schemata jeweils die ihnen neuen Formen eintragen und daß diese Schemata später nach Analogie vervollständigt werden. In der zweiten griechischen Klasse ist Hauptaugenmerk die lexikalische Seite der Interpretation, die Bewältigung des homerischen Wortschatzes; in der dritten die homerischen Altertümer; in der vierten das Poetische der Form und des Inhalts und der Überblick über den Zusammenhang der einzelnen Teile von Ilias und Odyssee. Ich meine, diese ganze Anlage des griechischen Unterrichts verdient alle Anerkennung. Es ist unter schwierigsten Verhält-

nissen doch noch etwas Nennenswertes erreicht. Man muß es als einen überaus schweren Mißstand beklagen, wenn Griechischlernende nicht die Anabasis, nicht Herodot und Thukydides, nicht Lysias und Demosthenes, nicht Platon, nicht Sophokles im Original lesen; aber wird man behaupten können, daß, wer nur den Homer in der Ursprache verstanden, damit gar nichts die Mühe Lohnendes erreicht habe? Und daß die Schüler der Budapester Anstalt den griechischen Unterricht gern mitnehmen, beweist auch die Beteiligung an ihm. Die Schule zählte, obwohl das Lehrfach an ihr nicht mehr obligatorisch ist, bis vor kurzem keinen Nichtgriechen: diese Gattung von Schülern mußte erst von außen bezogen werden. Da nämlich der Charakter der Schule als einer Übungs- und Musteranstalt forderte, daß hier auch ein Muster dafür gegeben werde, wie bei Dispensation vom Griechischen zu verfahren, wie der dafür eintretende Ersatzunterricht zu geben sei, so hat man, wie mir gesagt wurde, Sorge getragen, daß von anderen Schulen einige Nichtgriechen herüberkommen. So wenig uns also auch die Organisation der ungarischen Gymnasien hinsichtlich der dem Griechischen zugewiesenen Zeit und darin, daß es zu einem Wahlfach gemacht ist, nachahmenswert erscheint, so erfreulich bleibt gleichwohl die Erfahrung, die wir bezüglich dieses Unterrichtsgegenstandes hier machen. Man erkennt, daß das Griechische doch nicht so leicht tot zu machen ist, wie man bisweilen fürchtet und wie Andere wünschen.[1])

Besondere Aufmerksamkeit habe ich natürlich bei meiner Anwesenheit in Budapest den Meinungen über das Einheitsschulprojekt des Unterrichtsministers Grafen Csáky gewidmet. Daß dieser Plan ein glücklicher ist, dürften in Deutschland wohl sehr Wenige behaupten.[2]) Allerdings sind in dem Blatt des deutschen Vereins für Schulreform das Projekt und die dafür im ungarischen Reichstag eintretenden Redner gefeiert worden. Aber bei Licht besehen ist der Plan von dem, welchen dieser Verein sonst anpreist, nicht bloß verschieden, sondern ihm in gewisser Beziehung entgegengesetzt. Denn während von Fr. Lange u. Komp. gehofft wird, daß die Zahl der Lateinlernenden sich bei Verwirklichung ihres Projektes wesentlich vermindern würde, kann die Realisierung des Csáky'schen Planes nur Vermehrung dieser Zahl zur Folge haben, da nach ihm die lateinlosen Realschulen mit den Gymnasien verschmolzen werden sollen zu Anstalten, in denen von der untersten oder zweituntersten Klasse an Jeder Latein lernen muß. Bei den Gesprächen nun, die ich über diese projektierte Einheitsschule hatte, trat mir Billigung nur in sehr wenigen

[1]) Auch an den anderen ungarischen Gymnasien, soweit sie ganz unter der Leitung des Unterrichtsministeriums stehen und infolge ministerieller Verfügung vom Griechischen (unter der Bedingung der Teilnahme an Ersatzfächern) dispensieren, ist diese Dispensation bis zum Ende des Jahres 1890 nur in sehr mäßigem Grade benützt worden: siehe Jahrgang IV dieser Zeitschrift S. 20.

[2]) Das letzte, was meines Wissens zu seiner Verwirklichung geschah, war eine Verhandlung der zu diesem Zwecke vom K. Unterrichtsrat eingesetzten Kommission im Anfang des laufenden Jahres. Auf ein Referat des Oberdirektors Dr. Ernst Finácz͡y folgte eine eingehende Diskussion. Nach der Meinung des Referenten sollte der lateinische Unterricht in der ersten, der deutsche in der dritten Klasse der achtklassigen Einheitsschule beginnen, von der vierten Klasse an aber eine Trifurkation eintreten, bei der dann zu wählen wäre zwischen griechischem, französischem und Zeichenunterricht. Als Meinung der Majorität der Kommission jedoch ergab sich nach der Debatte, daß zum Zeichenunterricht die Schüler aller Klassen zu verpflichten seien und daß Wahlfächer von der vierten Klasse an nur Griechisch und Französich sein sollten.

Fällen entgegen, dagegen sowohl von realistischer wie von humanistischer Seite häufig eifrigste Bekämpfung und das nach meiner Anschauung ganz richtige Urteil, daß mit dieser Vereinheitlichung des höheren Unterrichts den Bedürfnissen keiner Berufsart wirklich gedient sei, daß dadurch der realistische und der humanistische Bildungsgang gleicherweise schwer beeinträchtigt werden würden. Indes auch bei fast allen, die so urteilten, fand ich den Glauben verbreitet, daß die Realisierung des Csákyschen Gedankens bei der großen Energie des Ministers und dem Ansehen, das er im Reichstag genieße, sicher bevorstehe. Kam aber die Rede auf die Motive der geplanten Umgestaltung, so wurde mir mehrfach versichert, daß Graf Csáky bei der Aufstellung des Einheitsschulprojektes ebensowenig, wie bei der früheren Aufhebung der Verpflichtung zum Griechischen in den Staatsschulen, beabsichtigt habe, die klassischen Schulstudien verkümmern zu lassen.[1]) Und das bezweifle ich nicht im Mindesten. Aber andrerseits steht mir ebenso fest, daß, was nicht beabsichtigt ist, die Wirkung sein würde und daß Ungarn bei Ausführung des neuen Schulsystems in Ansehung des klassischen Unterrichts, wie in anderen Beziehungen sehr weit davon entfernt sein würde, der Welt ein zur Nachahmung reizendes Beispiel zu geben, daß es vielmehr eine Warnungstafel aufstellen würde.[2])

Überschauen wir aber im Ganzen die Lage, in der sich gegenwärtig der humanistische Unterricht befindet, den Stand der humanistischen Frage, so müssen wir nach meiner Überzeugung sagen, daß die Dinge keineswegs ungünstiger, sondern günstiger liegen, als im vorigen Jahr. Gefahren allerdings sind auch jetzt noch vorhanden und fordern uns zu unausgesetzter Wachsamkeit und Anstrengung auf, Gefahren von seiten verkehrter Ideen und schadenstiftender Personen. Aber wir haben andererseits seit Jahresfrist, besonders durch die Wiener Tage, in größerem Umfange erkannt, auf wie viel und wie kräftige Unterstützung wir in unserem Kampfe rechnen können, und wir dürfen nach manchen Anzeichen der letzten Monate hoffen, daß der Sieg der praktischen Erfahrung und besonnenen Erwägung über theoretische Nebelgebilde und schlagwortreiche, aber gedankenlose Projektenmacherei für eine nicht zu ferne Zukunft in erfreulicher Ausdehnung zu erwarten ist."

Den Schluß der Verhandlungen bildeten einige geschäftliche Mitteilungen und Beschlüsse. Der bisherige Kassier unseres Vereins, Herr Stadtrat Dr. med. **Lobstein** in Heidelberg, hat wegen seines vorgerückten Alters gebeten, von seinem Amt, das er vier Jahre lang mit der größten Genauigkeit verwaltet hat, nunmehr

---

[1]) Es erzählte mir Jemand, daß der Minister ihm gegenüber einmal in Verteidigung des nichtobligatorischen Charakters des griechischen Unterrichts geäußert habe, das Griechische sei nicht für die Schweine. Setzen wir dies um in den Satz, daß manche Köpfe (die für andere Dinge ja ganz ordentlich angelegt sein können) für das Erlernen des Griechischen nicht gemacht seien, so wäre zu bemerken, daß diese ganz sicher auch für ein die geistigen Kräfte wirklich anspannendes und förderndes Erlernen des Lateinischen nicht gemacht sind.

[2]) Die Entwicklung der Schulfrage in Ungarn geht nun aber nach den neuesten Ereignissen allerdings wohl einen wesentlich anderen Weg, als viele gefürchtet, andere gehofft haben. Denn an Stelle des Grafen Csáky ist jetzt ein Mann getreten, der sich in der ungarischen Schulenquête von März 1890 als entschiedenen Gegner der Richtung seines Vorgängers auf dem Gebiet der Schulreform erwiesen hat, der Präsident der ungarischen Akademie, Baron R. Eötvös. Siehe Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien 1890, VII. Heft S. 648.

entbunden zu werden. Indem dieser Bitte entsprochen wird, beschließt die Versammlung zugleich, daß dem Genannten der aufrichtigste Dank für seine nicht geringe Mühewaltung ausgesprochen werden solle. An Stelle des Herrn Dr. Lobstein wird die Kassengeschäfte jetzt Dr. **Hilgard**, Professor am Gymnasium in Heidelberg, führen. Durch Kooptation wurde in den Vorstand gewählt Herr Geheimerat Gymnasiumsdirektor Dr. **G. Wendt** in Karlsruhe.[1]) Für die nächstjährige Versammlung wurde als Ort **Köln** und als Zeit der Tag vor Beginn der großen Philologenversammlung bestimmt.[2])

Auf die Verhandlungen aber, die nach aller Urteil in erfolgreichster Weise verliefen, folgte ein gemeinsames Mahl im Bamberger Hof mit manchem ernsten und manchem heiteren Ἔπος. An den, der zuerst dem Verein präsidiert hat, S. Exc. Herrn Geheimerat Zeller in Berlin, wurde ein Begrüßungstelegramm abgesandt und noch am gleichen Tage herzlichst erwidert.

Am nächsten Tage (16. Mai) waren wir zum großen Teil die freundlichst eingeladenen Gäste der bayerischen Kollegen, die zur 18. Generalversammlung des bayerischen Gymnasiallehrervereins zusammengekommen waren. Ich war in der öffentlichen Morgensitzung, die durch Anwesenheit und Ansprachen des Herrn Regierungspräsidenten von Oberfranken und des Herrn Ministerialreferenten für höhere Schulen beehrt wurde und in der Rektor Löchner von Nürnberg einen längeren Vortrag über Schulausgaben und Schullektüre des Homer hielt. Die Erörterungen, welche jedenfalls in der Zeitschrift für bayerisches Gymnasialwesen vollständig werden abgedruckt werden, waren ganz vortrefflich und veranlaßten die zahlreiche Zuhörerschaft nicht bloß am Schluß, sondern auch bisweilen inmitten des Vortrags zu lebhafter Beistimmung, so die Äußerungen über einige neuere Schulkommentare, die geflissentlich dem Schüler das Denken ersparen, und solche, die ihn mit unfruchtbarer Gelehrsamkeit überschütten, sowie die Bemerkungen, welche Löchner über die aus den homerischen Gesängen zu treffende Auswahl und über Methode der Erklärung und Übersetzung machte. Hier war Alles fern von verstiegener Theorie, Alles aus der Praxis genommen und für die Praxis unmittelbar verwendbar, und wir erhielten den Eindruck, daß die Behandlung der antiken Autoren, in weiter Ausdehnung auf diese Höhe geführt, das wirksamste Schutzmittel gegen Angriffe auf die humanistischen Schulstudien sei.

Am Nachmittag des gleichen Tages verhandelte man, wie uns mitgeteilt wurde, auf Grund eines Vortrages von H. Prof. Groß aus München über Schülerlokation und gelangte zu einem mit großer Mehrheit angenommenen Beschluß, welcher die von nichtpädagogischer Seite angeregte Frage, ob das (früher in Bayern

---

[1]) Eine spätere Cooptation wählte in den Vorstand noch Herrn **Wilhelm Simons** in Elberfeld. So hat denn der Großhandel, der in unserm Vorstand früher durch den verstorbenen Dr. Frowein repräsentiert war, wieder einen Vertreter bei uns gefunden.

[2]) Auch über das Hauptthema der nächstjährigen Versammlung wurde in der Vorstandssitzung gesprochen und als solches die Stellung des deutschen Unterrichts im Organismus des Gymnasiums in Aussicht genommen. Inzwischen haben sich auch zwei Herren zu Referaten bereit erklärt: Prof. Imelmann in Berlin und Prof. Nicklas in München.

geltende) Lokationssystem nicht wieder eingeführt werden solle, verneinte. Darauf hielt Gymnasiallehrer Dr. **Wunderer** aus Erlangen einen Vortrag über die **Förderung des Gymnasialunterrichts durch Verwertung der archäologischen Hilfsmittel**, und man einigte sich zur Annahme folgenden Antrags: „Es ist darnach zu streben, daß der Gymnasialunterricht noch mehr als bisher durch lebendige Anschauung der antiken Kunst gefördert werde. Daher wird dem kgl. Staatsministerium der schuldige Dank ausgesprochen für die Förderung, die bisher dieser für den Gymnasialunterricht so wichtigen Angelegenheit zuteil wurde, und zugleich an dasselbe die Bitte gerichtet, daß auch fernerhin durch Abhaltung von Ferienkursen und durch pekuniäre Unterstützung Derer, die sich an dem italienischen Reisekursus beteiligen, das Interesse dafür rege erhalten werde. Dringend nötig erscheint, daß der Lehrmitteletat der Gymnasien zum Zweck der Anschaffung von archäologischen Anschauungsmitteln erhöht werde."

Aus den teils erhebenden, teils erheiternden Verhandlungen endlich bei dem am Abend des gleichen Tages stattfindenden, zahlreich besuchten συσσίτιον möchte ich mir erlauben, zwei Proben der zweiten Art zu geben: einen lateinischen Stoßseufzer in dem für Absingung durch die Versammlung umgeformten Gaudeamus igitur, mit dem Wortlaut: Corrigendi ingemunt assiduitatem: «Non tironibus modo, mihi quoque cupio mox humanitatem»; und ein Loblied auf die gute alte Zeit in der Schulzucht.

Laudator temporis acti.

Da ihr noch der Schule Welt regiertet
Und als Scepter in des Lehrers Hand
All' die älteren Geschlechter führtet
In des Wissens unbegrenztes Land,
Ach! da euer Dienst noch war im Schwange,
Wie ganz anders, anders war es da!
Hüpft das Herz mir doch beim bloßen Klange:
Taurea et ferula.

Da dereinst im schönen Griechenlande
Ein Antisthenes die Schülerbande
Mit geschwungenem Stock zum Teufel jagte
Und kein einziger Vater ihn verklagte
Und kein Staatsanwalt danach was fragte;
Da die Mutter zum Lampriskos eilte[1])
Und ihn bat, daß er den Sohn verkeilte;
Da man noch den Ochsenziemer ehrte,
Der den größten Thunichtgut belehrte;
Da Horazen noch der Buckel jückte,
Wenn er des Orbilius gedachte;
Da Menanders Spruch die Wände schmückte
Und in Goldschrift in die Augen lachte;

---

[1]) Herond. Mimiamb. III

Da sogar dem heiligen Ambrosen
Sein Magister auch gespannt die Hosen;
Da der Lehrer noch mit Donnerworten[1])
Und mit Prügeln zwang die wilden Horden:
Ach! wie anders war's in jenen Jahren,
Eh man die Humanität entdeckte
Und nicht bloß mit Worten was bezweckte,
Da man noch, zu manches Schülers Frommen,
Ihm auch einmal spanisch durfte kommen,
Da man noch mit einer kräftigen Schelle
Groben Unfug strafte auf der Stelle
Und die Watschen noch gefürchtet waren,
Bis man sie im Landtag anathemte
Und den guten alten Brauch verfehmte.

Schöne Welt, wo bist du? Kehre wieder,
Holdes Blütenalter der Dressur!
Zu des Orkus Schatten sankst du nieder,
Nirgends find' ich heute deine Spur!
Neue Zeit mit deinen Theorien,
Fahre hin! ich kann dich nicht versteh'n.
Darum will ich in Pension jetzt ziehen,
Denn so kanns nicht weiter geh'n.

Der Verfasser dieser Elegie ist Herr August Schnizlein, Assistent am Neuen Gymnasium in Bamberg, nicht professor emeritus.

Für den guten Humor aber, den wir Gäste in der Versammlung unserer bayerischen Kollegen gefunden haben, wissen wir ihnen nicht minder Dank, als für die Herzlichkeit, mit der wir aufgenommen wurden, für die mancherlei Belehrung, die wir empfingen, und für das Bewußtsein, welches wir in ihrer Mitte gewannen, daß wir dort treue und schlagfertige Bundesgenossen in dem Kampf für die humanistische Bildung besitzen. G. U.

Bericht über die 19. Jahresversammlung des Vereins von Lehrern höherer Unterrichtsanstalten der Provinz Hessen-Nassau und des Fürstentums Waldeck.[2])

Anno etc. XCIIII°
vigilia ascensionis domini was allhije czu Frankenfurt eyn fast erber gesellschaft | hilten vill Rektoress, Professoress | Ober Meynstere | Meynstere von Schuln genant von Höhern Schuln | unde dorczu ouch eyn ezymblich anczale so ijn helffen leren | und ouch eczlich so von ijne lernen cze leren || unde han all yn ijer jogent fast stodieret bij den hochen Studijs in dudschen landen | etzlich ouch vun frembden lannden alse Engelland, Franckrijch unde Swijtzerland || Unde gwemen dye up dem Lande czu Nassawen | up Rynckauw | dem Lannde Hessen | Item der graffschaft Hanauwe | den Eptyenczu Ffulde unde czu Herssfelde | der richesstede cze

[1]) Martial. 9, 69, 4 «Murmure iam saevo verberibusque tonas.»
[2]) Aus Anlaß derselben brachte die Frankfurter Zeitung einen sehr interessanten Begrüßungsartikel unter der Spitzmarke „Errungenschaften und Wünsche des höheren Lehrerstandes".

Franckenfurt | unde ouch ijr eczlich up dem Lannde waldeckhen || nota han all eyn veregnung under yn | unde wern ijr alse man meynt | dri hundertt unde ouch mee.

Qwemen ijr eyn gross czale alreyde uff Dinstag vor unssers herren uffartstag | unde wurden von den von Franckenturt gar czymblichen unde czijrlichen entfangen | ouch yn eyn gros Drinckstoben gefurt | gelegen bij der Grossen Nuwen des rijches Poste | unde ist hinden im czu eyner stijgen.

Doch wass der richtig teyding den andern dag | i. e. vigilia ascensionis | unde ist follngangen yn dem nuwen Gimnasio gelegen uff der Pingstweyden | unde steet dass gimnasium obgenant uff eyn zijle mit der nuwen grossen Judenschuln | geyn dem grossen nuwen Dijrgarden uber | unde ist angangen czu nun unde eyner halben uwern.[1])

Der Vorsitzende des Ortsausschusses, Direktor Prof. Dr. Hartwig, eröffnete die von etwa dreihundert Personen besuchte Versammlung mit einem Rückblick auf die vor 20 Jahren in Frankfurt abgehaltene zweite Generalversammlung, begrüßte die erschienenen Gäste Dr. Grimm, Geh. Rat Dr. Lahmeyer, die Universitätsprofessoren Riese, Schröder, Stengel, von der Ropp, Schulze, Wissowa und gab eine Übersicht über die Geschichte des Maturitätsexamens. Stadtrat Grimm hieß die Anwesenden im Namen der städtischen Behörden willkommen. Nach Erledigung der geschäftlichen Fragen und nach einigen interessanten Mitteilungen des Provinzialschulrats Geh. R. Dr. Lahmeyer erhielt Gymnasialdirektor Dr. Reinhardt das Wort zu seinem Vortrage: Die aus Ilias und Odyssee für die Schullektüre zu treffende Auswahl.

Ref. erkennt an, daß in J. und O. ein Kern vorhanden ist, der die künstlerische Einheit der Gedichte bildet. Durch Um- und Nachdichtung ist er dermaßen ausgeweitet, daß man zwar die alte Dichtung in ihren großen Zügen noch erkennt, aber nicht imstande ist, das Neue von dem Alten genau zu scheiden. In diesem Sinne ist das folgende zu verstehen. „Alles können wir bei dem jetzigen Lehrplan der Gymnasien nicht mehr lesen, es zu thun ist auch nicht rätlich. Wir müssen also eine Auswahl treffen, derart, daß dem Schüler die Haupthandlung beider Epen im Zusammenhang vorgeführt wird.[2]) Also in der Ilias 1) Zorn des Achilles, 2) Kampf und Niederlage des Agamemnon, 3) Patroklus überschreitet den Befehl Achilles, sein Tod, Blutrache für den gefallenen Freund, 4) Tod Hektors. Will man diese Haupthandlung in ununterbrochenem Fluß geben, so ist B. III—X und XIII—XV, 591 zunächst auszuscheiden. Die poetisch schönen Stellen können später besonders gelesen werden. Das Lied von Hektor und Andromache am besten im Anschluß an XXII. In diesem Sinne ist das Wort Episode, episodenhaft zu verstehen. Dem Zusammenhang gliedern sich an B. II, XII, XXIV. Man mag sie im Zusammenhang lesen oder auch weglassen, je nach dem Stand und der Arbeitskraft der Klasse. Überhaupt muß dem Lehrer bei jedem solchen Lektüreplan im einzelnen Freiheit gelassen werden. — Bei der Odyssee sind I 80—IV zunächst auszuscheiden, da die Haupthandlung hier nicht weiterrückt. Die ersten 79 Verse aber geben eine geschickte Exposition. Die Kalypsoepisode ist unzertrennlich mit der Handlung verknüpft. Im zweiten Teil der O. kommt es darauf an, die unendlichen Längen der Erzählung und die vielen Reden zu kürzen. Hier kann jeder nach Gutdünken verfahren. B. XIX enthält einige Stellen von

[1]) Diesen launigen Anfang entnehmen wir als Einleitung der von Dr. Froning verfaßten köstlichen Relacio historica, die bei dem Festessen den Teilnehmern als Erinnerung an die Versammlung eingehändigt wurde.

[2]) Bei seinen Ausführungen stützt sich Ref. vorwiegend auf die Darlegungen Rieses, die er für ausschlaggebend in dieser Frage hält. Wir müssen hier darauf verzichten, dieselben eingehender wiederzugeben.

kann von Fall zu Fall die Schule sich vorkommenden Änderungen im Normal-Lehrplan sofort und ohne Schwierigkeit anpassen, den Lehrern wird durch den Vergleich der beiderseitigen Leistungen ein sicherer Maßstab geboten, mithin eine Mehrbelastung der Leistungsfähigkeit der Mädchen dadurch ausgeschlossen.

Speziell für die philologischen Fächer tritt eine Stoffverschiebung ein, da für das Latein ein Manko von zwei Jahren, für das Griechische ein solches von einem Jahre sich ergiebt. Das Hauptersparnis an Zeit kann freilich nicht der Lehrplan, sondern nur die Methode geben, indem der Lehrer auf der Unterstufe zunächst alle Singularitäten beseitigt, deren Erörterung später in der Lektüre fruchtbringend und minder belastend ist; indem er weiter statt die Formenlehre systematisch breit, sie typisch zusammenfassend (z. B. sigmatisches, reduplizierendes u. s. w. Perfekt) behandelt, da ja auch hier ein wirkliches Aneignen der Formen erst mit der Lektüre eintritt. Indem man nun die willkürliche Zweistufigkeit des Elementar-Unterrichtes („regelmäßig" und „unregelmäßig") aufgiebt, alles wirklich Singuläre ausscheidet und mit der Lektüre baldmöglichst einsetzt, ergiebt sich folgender

Lehrgang für Latein.

Erste Klasse. Formenlehre mit Ausschluß der Singularitäten; vom Verbum alle Stammparadigmen mit Einschluß der Periphrastika, ferner ferre, tollere, ire, velle. Syntaktisches kommt nur insoweit in Betracht, als es zum nächsten Verständnis der Sätze notwendig ist; Systematik ist nicht anzustreben. Wöchentlich acht Stunden, jede Woche eine Aufgabe.

Zweite Klasse. Das erste Semester vermittelt die syntaktischen Formen, die zum Eintritt in die Lektüre notwendig sind: Heischesätze, accusativus cum infinitivo, nominativus cum infinitivo, Folge-, Absichts-, Zeit-, Grund-, Modal-, Komparativ-Sätze: die Konstruktion von timere, impedire und dubitare; das Supinum, den ablativus absolutus und das participium coniunctum.[1]) Es deckt sich also dieser Stoff mit dem der zweiten Gymnasialklasse; die Beispiele bieten Gelegenheit zur Festigung der Formen. Somit kann im zweiten Semester bereits Cornelius Nepos angefangen werden, neben dem die Kasuslehre einhergeht. Wöchentlich sechs Stunden, alle vierzehn Tage eine Arbeit.

Dritte Klasse. Die Cäsar-Lektüre wird aufgenommen, Cornelius in einzelnen Stunden kursorisch gelesen. Im größeren Teile des zweiten Semesters tritt Ovid ein. Grammatisches Pensum: Modus- und Tempuslehre. Wöchentlich sechs Stunden, alle vierzehn Tage eine Arbeit.[2])

Vierte Klasse. Es wird Livius, Buch I und XXI gelesen. Daran knüpft sich im zweiten Semester Sallusts Jugurtha mit Überspringen der abermaligen Ovid-Lektüre, auf die daher in der dritten Klasse größerer Nachdruck zu legen war. Grammatische Wiederholungen wie in Quinta und Sexta. Wöchentlich fünf Stunden, alle vierzehn Tage eine Arbeit.[3])

Fünfte Klasse. Im ersten Semester: Ciceros Reden und eine kleine philosophische Schrift; im zweiten Semester: Vergils Aeneis (I., II., IV. Buch);

---

[1]) In dem heuer veröffentlichten Lehrplan heißt es: „participium coniunctum; die Kasuslehre. Es kann gleichzeitig die Lektüre des Cornelius Nepos und Curtius Rufus begonnen werden, welche die Beispiele bietet, durch die der grammatische Stoff erläutert und befestigt wird. Wöchentlich 6 Stunden. Alle 14 Tage eine Komposition von einer ganzen Stunde, alle 3 Wochen ein Pensum."

[2]) 1894: „Schriftliche Arbeiten, wie in der II. Klasse."

[3]) 1894: „Wöchentlich 5 Stunden, alle Monate eine Komposition, darunter am Schlusse jedes Semesters die Übertragung eines Stückes aus dem Schulbuche ins Deutsche."

Grammatik wie in Quarta. Wöchentlich fünf Stunden, alle vierzehn Tage eine Arbeit.[1])

Sechste Klasse. Im ersten Semester: Tacitus; im zweiten Horaz im Ausmaße des Gymnasiums. Wöchentlich fünf Stunden, alle vierzehn Tage eine Arbeit.[2])

* * *

Einfacher steht die Sache im Griechischen. Wenn man hier den Jahrgang VI mit dem Pensum der Oktava, V mit dem der Septima, IV mit dem der Sexta belegt, so ist unter übrigens gleichen Umständen das Mögliche erreicht. Auch für die unterste Klasse wird das Lehrziel im Wesentlichen mit dem der Tertia gleich bleiben müssen. Will man also Zeit ersparen, so wird man zurückgreifen auf die alte Bestimmung des Organisations-Entwurfes, der in Quarta verba anomala und Kasuslehre verlangt; ferner wird man die von allen einsichtigen Schulmännern längst geforderte Einsetzung der Xenophon-Lektüre in Quarta annehmen dürfen. Dazu vermehre man die Stundenzahl für das Griechische auf dieser Stufe und es entwickelt sich folgender

Lehrgang für das Griechische.

Zweite Klasse. Bis zu den verbis auf μι. Wöchentlich fünf Stunden; im zweiten Semester alle vierzehn Tage eine Arbeit.

Dritte Klasse. Im ersten Semester: Verba anomala; im zweiten Semester Xenophon und Kasuslehre. Wöchentlich fünf Stunden, alle vierzehn Tage eine Arbeit.[3])

Vierte Klasse. Iliade und Herodot statarisch, Xenophon kursorisch als Musterschriftsteller zu der gleichzeitig einzuübenden Tempus- und Modus-Lehre. Wöchentlich fünf Stunden, monatlich eine Arbeit (die letzte griechisch-deutsch).[4])

Fünfte Klasse. Odyssee, Demosthenes statarisch, Iliade kursorisch. Wöchentlich fünf Stunden, Arbeiten wie in Quarta.

Sechste Klasse. Plato, Sophokles statarisch, Odyssee kursorisch. Wöchentlich fünf Stunden, Arbeiten wie in Quarta.

Organisation der Vorbereitungsklasse.

Die Aufgabe der Vorbereitungsklasse ist die, das in der Bürgerschule erworbene Wissen zusammenfassend zu sichten und fortführend für Gymnasialzwecke dienstbar zu machen.[5])

Es wird daher an Stoff zu nehmen sein:

Religion. Der katholische Religionsunterricht wird nach einem vom fürsterzbischöflichen Ordinariate approbirten Lehrplane erteilt.[6]) Wöchentlich zwei Stunden.

Latein. Vergleiche oben: Lehrgang für Latein, erste Klasse. Wöchentlich acht Stunden.

---

[1]) 1894: „Schriftliche Arbeiten wie in der IV. Klasse."

[2]) 1894: „Schriftliche Arbeiten wie in der IV. Klasse."

[3]) 1894: „... eine schriftliche Arbeit, abwechselnd Kompositionen und Pensa."

[4]) 1894: „Wöchentlich 5 Stunden. In jedem Semester vier Kompositionen, darunter als letzte die Übertragung eines Stückes aus dem Schulbuche ins Deutsche."

[5]) 1894: „Diese Klasse hat die Aufgabe, das in den drei Klassen der Bürgerschule erworbene Wissen zu wiederholen, zu ergänzen und die Schülerinnen auf jene Bildungshöhe zu führen, auf welcher die Knaben am Schlusse des Untergymnasiums stehen, was um so leichter zu erreichen ist, als der hohe Ministerialerlaß vom 24. Mai 1892, Z. 11,372, den Stoff in den Realien auf das Notwendigste beschränkt."

[6]) 1894: „Die Glaubens- und Sittenlehre nach Fischers katholischer Religionslehre für höhere Lehranstalten."

Verein für Gründung eines Mädchen-Gymnasiums.

München, 15. Mai.

Der neugegründete Verein hielt am Mittwoch den 9. Mai seine erste Hauptversammlung unter dem Ehrenvorsitze von Frau Oberbergrat Sickenberger und der Leitung des Stadtschulrates Herrn Dr. Rohmeder ab. Sie war von ungefähr 80 Personen besucht.

Fräulein v. Braunmühl eröffnete die Versammlung mit einer Ansprache an die Anwesenden. Sie dankte für das zahlreiche Erscheinen, das von dem großen Interesse für die Bestrebungen des Vereines zeuge. Durch Errichtung eines Mädchengymnasiums glaube der Verein verschiedenen Anforderungen zu genügen, vor Allem dem Geiste der Zeit, der in der Entwicklung der Individualitäten einen mächtigen Faktor zur Hebung der Kultur sehe und dementsprechend auch der Frau das Recht zuerkennen wolle, die ihr innewohnende Begabung nach den höchsten Zielen hin auszubilden. Die erstrebte Bildung soll der Frau ermöglichen, in jedem Berufe, welchen ihr ihre ausgebildeten Geistesgaben zu ergreifen gestatten, das sittliche Moment, das dem Frauenherzen innewohne, voll und ganz zur Geltung zu bringen. Das sei beispielsweise besonders auch im Berufe des Arztes möglich. Die spezielle Aufgabe der Frau, zu erziehen, werde sie im weiteren Sinne auch im ärztlichen Berufe ausüben können. Es werde Sache der Frauenärztin sein, auch eine Hygiene der Seele zu schaffen, die psychischen Grundursachen unzähliger physischer Leiden zu bekämpfen. Wenn man die geistige Bildung der Frau, ihr Ergreifen von bisher nur dem Manne zuerkannten Berufsarten nach dieser Seite hin beleuchte, werde dem Willen des Schöpfers nicht entgegengearbeitet, sondern derselbe erfüllt. Nicht Mann solle die Frau werden durch ihre Bildung, aber Gefährtin, Gehilfin, Ergänzung des Mannes. Wenn in diesem Sinne ein Mädchen-Gymnasium errichtet werde, dann müßten sich wohl in Bälde die Wolken zerstreuen, welche sich klarem, sachlichem und gerechtem Urteil entgegenstellen.

Nach diesen mit großem Beifall aufgenommenen Ausführungen ergriff Schulrath Dr. Rohmeder das Wort. In seinem Berichte über die Entstehung des Vereins und über die Thätigkeit des provisorischen Ausschusses führte Redner u. A. aus: Wie verschieden auch die Anschauung der Erschienenen über die Ziele und Wege der höheren Frauenbildung sein möchten, in dem einen Gesichtspunkte begegneten sich Alle, in der idealen Auffassung von der Stellung, welche die Frau in unserem modernen Leben einzunehmen berufen und berechtigt sei. Alle, die hier versammelt, seien davon überzeugt, daß sie mit beitragen sollen zur Lösung einer der wichtigsten, freilich auch einer der schwierigsten Fragen, welche die Gegenwart an die Gesammtheit stelle, zur Lösung einer Aufgabe, welche sich ebensowenig totschweigen als durch geringschätziges Darüberhinweggehen beseitigen lasse. Unleugbar fest stehe ferner die Thatsache, daß viele Frauen — und nirgends mehr als in deutschen Landen — durch die Verhältnisse gezwungen seien, auf eigenen Füßen zu stehen. Mit Recht verlangen deshalb die Frauen, daß man ihnen die Möglichkeit gebe, ihre Kräfte und ihren Geist gleich dem Manne auszubilden und in den Dienst der Gesammtheit zu stellen, und daß man sie als berechtigt zu Allem anerkenne, wozu sie befähigt seien. Von solchen Erwägungen geleitet, sei schon vor mehr als Jahresfrist ein kleiner Kreis von Frauen thätig gewesen. Im Januar d. J. trat dann zum ersten Mal eine größere Zahl von Frauen und Herren zu einer Besprechung zusammen. Wenn auch die Anschauungen in manchem noch auseinander gingen, so kam man doch darin überein, Satzungen eines Vereins für eine zu errichtende Mädchen-Bildungsanstalt zu entwerfen, womit er (Redner) betraut worden sei. Am 18. März d. J. erfolgte die Vereinsgründung. Der Verein stellt sich die Aufgabe, „eine Bildungsanstalt für Frauen zu errichten und

zu unterhalten, durch deren erfolgreichen Besuch den abgehenden Schülerinnen der Zugang zum Studium auf den Frauen bereits eröffneten oder noch zu eröffnenden Hochschulen ermöglicht wird." — Nur 17 Personen traten damals zum Vereine zusammen. Aber sie waren alle von der Überzeugung durchdrungen, daß diese Vereinsgründung ein Segen für Hunderte werden solle. Durch die erfolgreiche Thätigkeit einiger Frauen sei unterdessen die Zahl der Mitglieder auf 122 gestiegen, auch sei bereits ein Stammvermögen von 1700 Mk. vorhanden. Dies sei ein erfreulicher Beweis für die Teilnahme, welche der Vereinsgedanke finde, umsomehr als man die öffentliche Werbethätigkeit noch gar nicht begonnen, sondern sie dem zu wählenden Vorstande vorbehalten habe. Redner schließt seinen Bericht mit einem warmen Dankesausdruck für die Personen, welche bisher so opferfreudig sich der Sache zur Verfügung gestellt haben.

Die hierauf eingeleitete Vorstandswahl hatte folgendes Ergebnis: Magistratsrat Friedrich, Professor und Landtagsabgeordneter Dr. Günther, Kommerzienrat und Landtagsabgeordneter Haenle, Dichter Dr. Paul Heyse, Gymnasiallehrer Dr. Melber, Gymnasialprofessor Nicklas, Schulrat Dr. Rohmeder, Reichstags- und Landtagsabgeordneter Dr. Freiherr v. Stauffenberg, Direktor Thieme, Geheimrat Professor Dr. v. Winckel, Töchterschuldirektor Dr. Winter und Gymnasialprofessor Wolpert; ferner die Damen: Lady Blennerhassett, Fräulein v. Braunmühl, Frau Kunstmaler Adolf Eberle, Frau Bertha Eysoldt, Frau Generaldirektor v. Kühlmann, Fräulein Seitz, Frau Universitätsprofessor v. Sicherer, Frau Oberbergrat Sickenberger, Fräulein Therese Sickenberger, Frau Anna Steidle, Frau Hofrat Stieler und Frau Direktor Thieme.

Einige der hier genannten Namen werden unseren Lesern wohlbekannt sein und zugleich das Vertrauen erwecken, daß die Organisation der in Aussicht genommenen Schule, wie die der Wiener Anstalt, auf soliden Grundlagen ruhen wird. Nur einen Wunsch möchten wir hier noch äußern, daß nämlich die humanistische Mädchenbildung nicht immer lediglich bezeichnet werde als Mittel zu dem Zweck, sich den Weg zu neuen Berufen zu bahnen und dadurch eine selbständige Stellung zu sichern, daß doch anerkannt werden möchte, wie die gymnasiale Bildung für Mädchen welche geistig und körperlich befähigt sind sie zu erwerben, auch an sich als ein Gut betrachtet werden muß, ein Gedanke, der in England und Nordamerika durchaus nicht neu ist und dessen Verwirklichung dort keineswegs, wie man sich in Deutschland gern einbildet, nur Blaustrümpfe erzeugt, die für die wichtigsten Lebensaufgaben des Weibes untauglich sind.

Wer sich näher über die Bestrebungen und Erfolge auf dem Gebiet der höheren Frauenbildung in England unterrichten will, den können wir jetzt auf ein jüngst erschienenes Buch verweisen, welches den Gegenstand mit genauester Sachkenntnis und eingehender Gründlichkeit behandelt. Es ist von einem Deutschen verfaßt, der aber die englischen Schulen nicht bloß aus kürzerer Einsichtnahme kennt, sondern dem englischen Schulwesen die Jahre seiner besten Kraft gewidmet hat. Der Dr. med. et philos. K. H. Schaible, aus Offenburg gebürtig und an seinem Lebensabend in seine Vaterstadt zurückgekehrt, hat besonders als langjähriger Examinator der Universität London und als Mitglied des Council vom Londoner College of Preceptors reiche Schulerfahrungen sammeln können, und er hat uns neuerdings nach anderen wertvollen Schriften über die Bewohner Englands und über pädagogische Fragen mit einer Schrift über „die höhere Frauenbildung in Großbritannien von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart" beschenkt (IX und 205 S., Karlsruhe bei G. Braun 1894). — Wenn man sich übrigens ganz in Kürze über die Eigentümlichkeiten englischer höherer Mädchenschulen belehren will, so kann dies durch den Vortrag geschehen, den Dir. Prof. Dr. Hamann von Berlin auf der dreizehnten Hauptversammlung des deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen zu Kiel gehalten hat (Sonderabdruck aus dem XXI Jahrg. der bei Teubner erscheinenden Zeitschrift für weibliche Bildung S. 70). Herr Hamann kennt das englische Schulwesen gleichfalls durch mehrjährige Erfahrung.

und Schauspielhaus, und ein vom Frankfurter Verein akademisch gebildeter Lehrer veranstaltetes fröhliches Beisammensein in der Alemannia beschlossen den Tag.

Frankfurt a. M. Carl Blümlein.

Die Landesversammlung der humanistischen Lehrer Württembergs.

Am 14. April fanden sich die württembergischen Gymnasiallehrer wie in den letzten zwei Jahren wieder in Cannstadt ein, um unter dem Vorsitz des ehrwürdigen Rektors des Stuttgarter Karlsgymnasiums, Oberstudienrat Dr. von Planck, ihre Landesversammlung zu halten. Auf der Tagesordnung standen drei wichtige Fragen. 1) Besprechung eines auf der letzten Versammlung von Prof. Dr. Hirzel (Ellwangen) gehaltenen Vortrags: Über Vorbildung und Prüfung zum höheren Lehramt. 2) Vortrag von Prof. Mezger (Ludwigsburg) über die Stellung der humanistischen und realistischen Lehrer in Württemberg. 3) Gründung eines Vereinsorgans. Zu allgemeinem Bedauern mußte jedoch der dritte Punkt auf die Versammlung des nächsten Jahres verschoben werden, da schon die eingehenden Referate, die über die erste Frage erstattet wurden, viel Zeit in Anspruch nahmen. Die Vorschläge Hirzels gingen in der Kürze dahin, daß künftig die Vorbildung für humanistische und realistische Lehrer gleichartiger sein und namentlich die letzteren auch auf der Universität, nicht bloß auf einer technischen Hochschule studieren sollen. Ferner wurde die Beseitigung der Kollaboratoren, d. h. der seminaristisch gebildeten Lehrer der untersten Klassen an höheren Lehranstalten, und die Einführung einer einheitlichen Prüfung für humanistische nnd realistische Lehrer befürwortet, so daß bei jenen die Präzeptorats-, bei diesen die Reallehrerprüfung wegfallen soll, endlich enthielten die Vorschläge genauere Bestimmungen über die Prüfungsordnung selbst, von denen wir nur hervorheben wollen, daß eine Zwischenprüfung in Philosophie und Pädagogik, eine Probeabhandlung, deren Thema aus einem der Hauptfächer soll gewählt werden dürfen, ein Probejahr zur Dienstleistung an einer größeren Anstalt nach erstandener Prüfung, das seinen Abschluß mit Probelektionen nach diesen praktischen Übungen finden soll, empfohlen wurden. — Das Referat für die humanistische Seite hatte Prof. Dr. Treuber (Stuttgart) übernommen, das für die realistische Prof. Dr. Reiff (Heilbronn). Beide kamen zu einem von Hirzels Vorschlägen wesentlich abweichenden Resultat. Doch sprach sich der erste der Referenten auch für eine einheitliche Prüfung der humanistischen Lehrer aus, die aber in einer rein wissenschaftlichen am Schluß des 3—4jährigen Universitätsstudiums und in einer mehr praktischen (etwa 2 Jahre später als die erste) bestehen soll, wobei auch Pädagogik ein Prüfungsfach zu bilden hat. Der zweite Referent sprach sich in allen Hauptsachen für Belassung des jetzigen Zustandes aus: Beibehaltung der Kollaboratoren, der verschiedenen Prüfung für Lehrer an Oberklassen einerseits und für Lehrer an Mittel- und Unterklassen andererseits. Von Realisten solle man keine Probeabhandlung verlangen, da dieses nur dem Spezialistentum Vorschub leisten würde. Auch wäre es unpraktisch, für alle Lehrer an Realschulen die hohen Leistungen der Professoratsprüfung zu fordern. — Nachdem Hirzel unter anderem erwidert hatte, daß auch Universitätslehrer mathematisch-naturwissenschaftlicher Richtung seinen Vorschlägen zugestimmt hätten, wurde die Frage: Soll die Präzeptorats- und Professoratsprüfung zu einer einheitlichen Prüfung verschmolzen werden? von der Versammlung mit allen gegen etwa 10 Stimmen bejaht, dagegen verzichtete man darauf, sich jetzt schon auf die näheren Bestimmungen einer neuen Prüfungsordnung einzulassen. — Gelegentlich sei bemerkt, daß nach den Beschlüssen des obersten Schulrats auch in Bayern, wo allein ein Spezialexamen für Lehrer an Oberklassen ähnlich der württembergischen Professoratsprüfung bisher bestand, eine einheitliche Prüfung wohl bald eingeführt werden wird.

Der zweite Punkt der Tagesordnung befaßte sich mit den Standesinteressen. In seinem Vortrag gab Prof. Mezger zunächst eine Übersicht über die Verhältnisse der akademisch gebildeten Lehrer in den andern deutschen Staaten und zeigte, wie die eifrige Vertretung ihrer berechtigten Wünsche den Kollegen in Preußen, Baden, Elsaß-Lothringen wesentliche Verbesserungen

gebracht hat, während die Lage der württembergischen Lehrer vieles zu wünschen übrig läßt. Es wurde die Ungleichmäßigkeit im Gehaltswesen, die Überbürdung mancher Lehrer an den kleinen Landschulen, ihre Abhängigkeit von den örtlichen Behörden und vor allem das geringe Aufrücken im Gehalt im Laufe der Dienstzeit hervorgehoben. Dafür nur ein paar Beispiele! In der langen Zeit von 30 Dienstjahren, die noch dazu von der definitiven Anstellung an (heutzutage wird diese oft erst im 32—34. Lebensjahr erreicht) gerechnet werden, erhalten die Lehrer an Landschulen 700 M. Alterszulagen, und zwar nach 5 Dienstjahren 100 M., nach 10 Dienstjahren weitere 200 M. und dann alle 5 Jahre 100 M.; an größeren Anstalten, an denen der Stellengehalt etwas höher ist, betragen die Alterszulagen bei 30 Dienstjahren im ganzen nur 500 M.! Wer in Württemberg nur bis zur 6. Klasse (= Ob. III) vorrückt, bezieht mit 60—64 Lebensjahren einen Höchstgehalt von 3440—3960 M., wozu noch der bescheidene, nicht pensionsberechtigte Wohnungsgeldzuschuß von 330 M. (in Stuttgart) oder 240 M. in den andern Städten kommt. An den kleinen Landschulen und untersten Klassen ist oft nur ein Aufrücken bis zu 2800 M. und 3000 Mk. möglich. Während in Preußen jetzt fast die Hälfte aller Gymnasiallehrer mit 27 Dienstjahren einschließlich des Wohnungsgeldes einen bei der Pensionierung in Rechnung zu setzenden Höchstgehalt von etwa 5900 M. erhält, müssen sich in Württemberg die Gymnasialrektoren mit einem solchen von 4900 M. begnügen, den sie, wenn sie es überhaupt erleben, endlich nach 30 Dienstjahren erreichen. So war es für den Vortragenden leicht, nachzuweisen, daß eine gründliche Neuordnung des Gehaltswesens dringend geboten sei, und es wurden im Anschluß an eine früher von dem Vereinsausschuß an Regierung und Stände gerichtete Eingabe Vorschläge gemacht, wie etwa künftig die Gehalte der einzelnen Lehrergruppen sein sollten. Der mit lebhafter Zustimmung aufgenommene Vortrag schloß mit Andeutungen, wie die nötigen Mittel aufgebracht werden könnten durch eine mäßige Erhöhung des Schulgeldes, das in Württemberg auffallend niedrig ist und an Gymnasien oft nur 18—46 M. für das Jahr beträgt. Im Zusammenhang mit dem Vortrag wurden 5 Resolutionen von der Versammlung einstimmig angenommen, deren letzte so lautete: Die Versammlung beauftragt den neuzuwählenden Ausschuß, an das königl. Ministerium des Kirchen- und Schulwesens eine Eingabe zu richten mit der Bitte um Neuordnungen im Sinne obiger Beschlüsse, womöglich schon bei Feststellung des Finanzetats 1895/97.

Inzwischen war die Zeit sehr vorgerückt und machte es vor Tisch nur noch möglich, die Neuwahlen vorzunehmen, auch die des Vorsitzenden, da Oberstudienrat Dr. von Planck eine Wiederwahl ablehnte. An seine Stelle wurde Prof. Hauber (Stuttgart), der seitherige Schriftführer des Vereins, gewählt. Die weiteren Ausschußmitglieder für das nächste Jahr sind: Bender (Ulm), Eble (Rotweil), Hirzel (Ellwangen), Mezger (Ludwigsburg), Minner (Stuttgart), Richter (Besigheim).

A. M.

Der 6. Neuphilologentag zu Karlsruhe.

In der mit antiken Bildwerken geschmückten Aula des Karlsruher Gymnasiums traten die deutschen Neuphilologen zusammen, als ob durch die Wahl dieses Beratungsraums angedeutet werden sollte, daß die neuere Philologie aus der altklassischen hervorgegangen und jetzt ihre erwachsene selbständig gewordene Tochter sei. Diesen naheliegenden Gedanken verwertete Prof. Müller-Karlsruhe in seiner trefflichen Begrüßungsrede als Leitmotiv, und dieser Grundton klang durch die ganzen Verhandlungen hindurch.

Die am Berliner Neuphilologentag zwischen Hochschule und Schulmännern ausgebrochenen Mißhelligkeiten warfen ihre Schatten auf die Vorbereitung der Karlsruher Versammlung, und es mag viel Mühe gekostet haben, nicht bloß den nötigen Vortragsstoff zusammenzubringen, sondern vor allem für die Diezrede, die in diesem Jahr der 100sten Wiederkehr von Diez' Geburtstag unerläßlich war, einen mit der nötigen Beredsamkeit begabten Universitätslehrer zu finden, welcher gleich-

zeitig auch die durch Prof. Neumanns Verzicht erledigte Stelle im Präsidium annahm. Vor Thorschluß zerstreuten sich die Wolken: zwölf Vorträge wurden zugesagt, und der allzeit bereite Marburger Professor Stengel trat mutig in die Bresche.

Beim vorletzten Neuphilologentag (in Stuttgart, 1890) hatten Litteratur- und Kulturgeschichte ganz auf dem Programm gefehlt. In Karlsruhe drängten sie im Bunde mit der Lexikographie die methodischen Fragen derart in den Hintergrund, daß diese erst bei der dritten und letzten Sitzung zur Sprache kamen. Beides scheint vom Übel, und es hätte das Präsidium vielleicht vermöge seiner diskretionären Gewalt von den wissenschaftlichen Vorträgen, welche die beiden ersten Sitzungen in anregender und angenehmer Weise ausfüllten, diejenigen ausscheiden oder vertagen können, die eine Diskussion nicht erforderten. Dazu wäre vor allem zu rechnen der schöne Vortrag von Prof. Varnhagen über Miniaturen und Initialen romanischer Handschriften, sowie derjenige von Prof. Sarrazin über neuere Hugoforschungen. So hätte man Zeit gewonnen für die Vorträge von Prof. Müller-Heidelberg über den französischen Unterricht an Gymnasien und Dr. Banner-Frankfurt über die Ausbildung der Neuphilologen. Beide waren erst für den Schluß der dritten Sitzung angesetzt. Infolgedessen wurde der erstere nicht mehr gehalten und der letztgenannte stark beschnitten. Wenn der verkürzte Dr. Banner'sche Vortrag, der jetzt im neuesten Heft der „Neueren Sprachen" vorliegt, wenigstens den Vertretern der Universität zu einem bündigen ceterum censeo Anlaß gab, daß nämlich das Gymnasium die beste Vorbildung für Neuphilologen abgebe und daß eine Zersplitterung der Wissenschaft zu vermeiden sei, — so ward demjenigen des Kollegen Müller ein stilles Begräbnis zuteil. Dies war besonders deshalb bedauerlich, weil jetzt wahrscheinlich die Legende fortleben wird, es werde an badischen Gymnasien im Sinne der „Reform" das Französische gelehrt.

Im Widerspruch mit dieser Legende, als sei Baden das Eldorado neusprachlicher Reform, stand die auffällig schwache Beteiligung badischer Neuphilologen an der mäßig besuchten Versammlung. Außer den 43 Karlsruher Teilnehmern, von denen ein großer Bruchteil aus Altphilologen bestand, hatten sich nur 25 badische Neusprachler eingefunden, und darunter 9 an Hochschulen dozierende.

Die rein wissenschaftlichen Vorträge der Professoren Stengel, Varnhagen, Schröer, Sarrazin, E. H. Meyer mögen hier nur erwähnt sein. Für die Schule hatte großes Interesse derjenige von Prof. Scheffler-Dresden über „Bild und Lektüre"; er gab Anlaß zu der Resolution, es sollten von den Behörden Mittel zur Beschaffung von Anschauungsmitteln verlangt werden, welche die Schüler in Kultur, Kunst und modernes Leben der fremden Völker einführen.

Am zweiten Tage kam die Schule zu ihrem Recht. Die Radikalreform trat auf den Plan. Aber sowohl aus dem Vortrag von Dr. Beyer-München über lautliche Schulung im Anfangsunterricht, als auch aus demjenigen von Direktor Walter-Frankfurt über schriftliche Arbeiten nach der Reformmethode ging die angenehme Thatsache hervor, daß in den letzten 6—7 Jahren die Vertreter der Radikalreform viel prosaisches Wasser in ihren sprudelnden Reformwein gegossen haben. Mögen die ehrlich gesammelten Erfahrungen das einstige Ungestüm gekühlt, oder die immer zahlreicher werdenden grauen Haare an das «solve senescentem» erinnert haben, — kurz es wurde die Forderung von Lauttafeln und Lautschrift nicht mehr erhoben, und an Stelle des kategorischen „muß" bei der Forderung freier Arbeiten für die üblichen Übersetzungen als Zielleistung trat das bescheidenere „kann". Auf diesem Wege ist mit den Stimmführern der Reform Verständigung zu erzielen, und dieses Bewußtsein ist wohl der greifbarste Gewinn, den die Teilnehmer aus Karlsruhe mitnahmen. Wie ernst es den Reformern um eine solche Verständigung ist, bewies die zahlreich besuchte Zusammenkunft im Hotel Monopole

unter Dörrs Vorsitz. Dort legte Kollege Müller zunächst die Leitsätze seines ausgefallenen Vortrags dar und entfesselte dadurch eine längere Erörterung. Dann wurden die mitgebrachten Schülerhefte der Reformer genau untersucht und von Gegnern, namentlich vom Ref., das Bedenken ausgesprochen, daß thatsächlich die grammatische Durchbildung leide. Diese Diskussion war ungleich fruchtbarer, als diejenige, die vormittags sich an den Vortrag von H. Beyer angeknüpft hatte. Das Ergebnis der letzteren wurde übrigens in einer These zusammengefaßt, welcher Prof. Förster-Bonn die Fassung gab: es solle die lautliche Schulung mit dem Deutschen beginnen, und zwar womöglich in der Volksschule.

Freiburg i. Br. Joseph Sarrazin.

Der archäologische Anschauungskurs für bayerische und hessische Gymnasiallehrer Pfingsten 1894.

Wie früher schon, wurde auch in diesem Sommer ein archäologischer Ferienkurs für Gymnasiallehrer abgehalten; derselbe unterschied sich aber in manchen Punkten von seinen Vorgängern. Fürs erste hatten sich diesmal zwei Staaten, Bayern und Hessen, vereinigt, und da auch Preußen, Sachsen und Baden Vertreter schickten, bekam der Kurs fast den Charakter eines allgemeinen deutschen Unternehmens. Zweitens begnügte man sich diesmal nicht mit einer Auffrischung oder Vertiefung der archäologischen Kenntnisse der Teilnehmer durch Vorträge vor Gipsabgüssen, sondern führte dieselben gleichsam an die Quelle, indem man einen besonders instruktiven Teil des römischen Limes, die Strecke Saalburg-Feldberg beging und die reichen Sammlungen des Saalburgmuseums und der Mainzer Museen besichtigte. Daß den Teilnehmern ein Zuschuß zu den Reiseunkosten gewährt wurde, verdient mit bestem Dank erwähnt zu werden. Ich will versuchen in der hier gebotenen Kürze ein Bild der Exkursion zu entwerfen.

Am Dienstag, 15. Mai, versammelten wir uns im Skulpturensaal der Würzburger Universität, wo Herr Professor Dr. Sittl die Führung übernahm. Er gab zunächst vor den in genügender Zahl vorhandenen Gipsabgüssen einen Überblick über die Entwickelung der griechisch-römischen Kunst und knüpfte daran unter Hinweis auf die wichtigsten Göttertypen einige Bemerkungen über die Kunstmythologie. Die vorhandenen Werke waren ja wohl den meisten Kollegen alte Bekannte; immerhin war es von Interesse durch einen Vertreter der archäologischen Wissenschaft mit dem neuesten Stande derselben bekannt gemacht zu werden, und wenn auch naturgemäß in manchen Punkten die Anschauungen auseinandergehen, so wird doch keiner ohne Anregung zu erneuter Prüfung der eigenen Ansicht geblieben sein. Der Nachmittag und der folgende Tag war der Besichtigung der schönen Vasensammlung, des Antiquariums und der Einführung in die Numismatik unter Vorzeigung interessanter persischer, griechischer und römischer Münzen gewidmet. Zuletzt wurde ein Überblick über die wichtigsten Erscheinungen jüngerer Zeit auf dem Gebiete der archäologischen Literatur und Denkmälerpublikation gegeben.

Bei günstigem Wetter fuhr man andern Tags nach Aschaffenburg. Hier hielt Herr Sittl in der Residenz einen Vortrag über die Baudenkmäler Roms; als Anschauungsmittel dienten die sauber in Kork gearbeiteten Modelle. Das römische Haus wurde in Pompejanum besprochen. Auch hier bewährte sich trefflich der Wert unmittelbarer Anschauung. Es waren diese ersten Tage ziemlich anstrengend, am anstrengendsten für den Führenden, dem auch an dieser Stelle warmer Dank ausgesprochen sei.

Am Abend des 17. fuhren wir weiter nach Homburg v. d. H., wo am anderen Tage unter der Führung des Herrn Baumeisters Jakobi die trefflich geordneten Sammlungen des Saalburgmuseums besichtigt wurden. Was ihnen einen besonderen Wert verleiht, ist, daß es nur Fundstücke von der Saalburg enthält, die also zweifelsohne römischen Ursprungs sind. Der Umstand, daß sich im Anschluß an das Castell eine ziemlich bedeutende bürgerliche Ansiedelung gebildet hatte, ermöglicht es, an der Hand der zahlreichen Fundstücke ein Bild der Cultur jener Zeit zu geben, so anschaulich, wie es durch die Lektüre umfangreicher Werke nicht gewonnen werden kann. Es würde zu weit führen, wollte ich hier auf Einzelheiten eingehen; ich erwähne nur, daß vor dem großen Modell des Saalburgkastells über das römische Lager gesprochen wurde, daß wir durch das Modell eines römischen Wachtturms einen Einblick bekamen in die römische Bauweise. Die reichhaltige Sammlung römischer Handwerksgeräte und der Erzeugnisse römischen Handwerks (Schlüssel, Schuhe u. s. w.), eine Menge gut erhaltenen Hausgeräts und zahlreiche Schmuckgegenstände machten uns vertraut mit dem häuslichen Leben und dem Luxus der Bewohner jenes Grenzpunktes des römischen Reiches.

Hatten wir bis dahin nicht wenig unter einer für den Mai ganz ungewöhnlichen Hitze zu leiden gehabt (bis 22° R), so hatte nun der Himmel ein Einsehen und ließ eine Abkühlung eintreten, bevor der Tag anbrach, der die größte Anforderung an die Marschfähigkeit der Archäologen stellen sollte. Der nächste Morgen galt der Besichtigung der Saalburg. Das Castell und die anschließende bürgerliche Ansiedelung wurde unter der Leitung des Herrn Jakobi genau betrachtet. Besonders interessierten uns die ausgedehnten, wohlerhaltenen Heizanlagen. Auch die zunächst liegenden Teile des Grenzwalles wurden besichtigt. Hier bereits sahen wir die interessante, jüngste Entdeckung auf dem Gebiete der Limesforschung, das sogenannte Soldansche Gräbchen, die Rechtsgrenze des römischen Reiches gegen Deutschland. Daß dieser Graben nicht der Überrest einer früheren Grenzwehr ist, darüber kann jemand, der ihn gesehen, nicht im Zweifel sein; daß aber auch der ganze Grenzwall nicht in erster Linie Verteidigungszwecken diente, wird jedem klar werden, der die Strecke Saalburg-Feldberg abgeht. Als Verteidigungslinie konnte er in der That nicht gut ungeschickter gelegt sein, als er hier an manchen Stellen gelegt ist. Besonders interessant ist auf dieser Strecke auch der Wechsel von Wall und Graben mit Mauer ohne Graben, je nachdem steiniger oder erdiger Untergrund vorhanden ist. Die Mauer ist z. T. vortrefflich erhalten. Die Zwischenkastelle, Türme, Begleithügel wurden von Herrn Geheimrat Soldan und Herrn Jakobi eingehend besprochen. Nachdem wir uns mit einem dreifachen Hoch von dem letzteren im Walde verabschiedet und noch einen Hügel, der vom Grenzwall durchschnitten wurde, gemessen hatten, bestiegen wir den Gipfel des Feldbergs. Dieser Tag erschien uns allen als Glanzpunkt des diesjährigen Kursus, wobei ein ganz wesentliches Verdienst Herrn Geheimrat Soldan gebührt. Der frühe Morgen des folgenden Tages war noch der Besichtigung des Feldbergkastells gewidmet, dann folgte, wie sichs gebührte, ein Rasttag. Die Meisten führte ihr Weg nach Frankfurt, ich schloß mich der Minderheit an und bestimmte den Nachmittag zu einer Rheinfahrt.

Auf die Rast aber folgten noch zwei überaus lohnende Tage in Mainz, während deren wir in liebenswürdigster Weise von Herrn Oberbibliothekar Dr. Velke, Herrn Direktor Dr. Keller, Herrn Gymnasiallehrer Dr. Körber und Herrn Conservator Lindenschmit durch die reichen Schätze der Mainzer Museen und zu den sonstigen Sehenswürdigkeiten der Stadt geführt wurden. Der Erstgenannte machte uns mit der Topographie und Geschichte von Mainz bekannt. Herr Keller sprach über römische Inschriften und die verschiedenen Formen der Be-

stattung bei den Römern. Den Abschluß bildete eine zweistündige Besichtigung des Mainzer Doms unter Führung des Herrn Domkapitulars Schneider. Bevor man sich trennte, vereinigte ein gemeinschaftliches Mahl, dem auch der Vertreter der großherzoglich hessischen Regierung, Herr Provinzialdirektor Geheimerat Rohde, beiwohnte, die sämtlichen Reisegenossen noch einmal.

Es waren diese unvergeßlichen Tage eine Zeit nicht nur ernsten Zusammenarbeitens, sondern auch fröhlichen Zusammenlebens. Gar bald hatten sich die aus den verschiedensten deutschen Landen gekommenen Collegen aneinander angeschlossen, und mancher wird nicht ohne die Empfindung der Trennung von liebgewordenen Freunden aus Mainz geschieden sein.

Erlangen im Mai 1894. Sigm. von Raumer.

Von Mädchengymnasien.

Wir haben in unserm Bamberger Bericht (S. 81 fg.) auch das in Wien gegründete Mädchengymnasium besprochen, das ja durchaus als ein humanistisches konstruiert ist. Es wird aus diesem Grunde unsere Leser gewiß auch interessieren, noch einiges Nähere über Gestaltung seines Lehrplans zu hören. Er ist zuerst veröffentlicht in dem „Wiener Frauen-Blatt", das als Teil des „Wiener Tagblatts" erscheint, 1893 den 23. Juni Nr. 171; dann jüngst in einem uns soeben zugegangenen besonderen Heft unter dem Titel: „Lehrplan der gymnasialen Mädchenschule des Vereines für erweiterte Frauenbildung. Wien 1894. Verlag des Ver. f. erw. Fr." Wesentliche Abweichungen der zweiten Publikation von der ersteren in den folgenden Bestimmungen werden wir in Anmerkungen mitteilen.

Lehrgang der Wiener Gymnasial-Mädchenschule.

Die gymnasiale Mädchenschule stellt sich die Aufgabe, begabten Mädchen den Weg der Gymnasialbildung und damit den Zugang zu den den Frauen offenstehenden Universitätsstudien zu vermitteln.

Sie sucht dieses Ziel nicht dadurch zu erreichen, daß sie von frühester Stufe an die Mädchen für diesen Zweck vorbildet, sondern um der Selbstbestimmung willen setzt sie in einem späteren Zeitpunkte ein, indem sie an den staatlich organisierten Mädchenunterricht anknüpft, den sie in ihrer Weise erweiternd fortführt.

Als Aufnahmsbedingungen gelten daher:

die erreichte Schulmündigkeit;

das gut qualifizierende Zeugnis über die dritte Klasse einer Mädchen-Bürgerschule;

die Aufnahmsprüfung.

Als Normalwissensausmaß bei der Aufnahmsprüfung gilt die Summe des für die Bürgerschule Geforderten, abzüglich der Handfertigkeiten.

Die gymnasiale Mädchenschule umfaßt sechs Jahrgänge. Sie ist kein volles Gymnasium, sondern sie besteht aus den vier Klassen des Obergymnasiums, denen ein Vorbildungskurs vorhergeht, ein Wiederholungskurs folgt.

Für die vier mittleren Klassen (II., III., IV., V.) ist in allen Disziplinen, mit Ausnahme der philologischen Fächer, für die eine eigene Stoffverteilung nötig ist, der jeweilig geltende Normal-Lehrplan für die Oberklassen des Knaben-Gymnasiums bis auf das letzte Detail verbindlich. (Dermalen also nach der Ministerial-Verordnung vom 26. Mai 1884, Z. 10,128, unter Berücksichtigung der Ministerial-Erlässe vom 2. Mai 1887, Z. 8752, vom 14. Jänner 1890, Z. 370, und vom 24. Mai 1892, Z. 11,372.) Somit

kann von Fall zu Fall die Schule sich vorkommenden Änderungen im Normal-Lehrplan sofort und ohne Schwierigkeit anpassen, den Lehrern wird durch den Vergleich der beiderseitigen Leistungen ein sicherer Maßstab geboten, mithin eine Mehrbelastung der Leistungsfähigkeit der Mädchen dadurch ausgeschlossen.

Speziell für die philologischen Fächer tritt eine Stoffverschiebung ein, da für das Latein ein Manko von zwei Jahren, für das Griechische ein solches von einem Jahre sich ergiebt. Das Haupterspartnis an Zeit kann freilich nicht der Lehrplan, sondern nur die Methode geben, indem der Lehrer auf der Unterstufe zunächst alle Singularitäten beseitigt, deren Erörterung später in der Lektüre fruchtbringend und minder belastend ist; indem er weiter statt die Formenlehre systematisch breit, sie typisch zusammenfassend (z. B. sigmatisches, reduplizierendes u. s. w. Perfekt) behandelt, da ja auch hier ein wirkliches Aneignen der Formen erst mit der Lektüre eintritt. Indem man nun die willkürliche Zweistufigkeit des Elementar-Unterrichtes („regelmäßig“ und „unregelmäßig“) aufgiebt, alles wirklich Singuläre ausscheidet und mit der Lektüre baldmöglichst einsetzt, ergiebt sich folgender

Lehrgang für Latein.

Erste Klasse. Formenlehre mit Ausschluß der Singularitäten; vom Verbum alle Stammparadigmen mit Einschluß der Periphrastika, ferner ferre, tollere, ire, velle. Syntaktisches kommt nur insoweit in Betracht, als es zum nächsten Verständnis der Sätze notwendig ist; Systematik ist nicht anzustreben. Wöchentlich acht Stunden, jede Woche eine Aufgabe.

Zweite Klasse. Das erste Semester vermittelt die syntaktischen Formen, die zum Eintritt in die Lektüre notwendig sind: Heischesätze, accusativus cum infinitivo, nominativus cum infinitivo, Folge-, Absichts-, Zeit-, Grund-, Modal-, Komparativ-Sätze: die Konstruktion von timere, impedire und dubitare; das Supinum, den ablativus absolutus und das participium coniunctum.[1]) Es deckt sich also dieser Stoff mit dem der zweiten Gymnasialklasse; die Beispiele bieten Gelegenheit zur Festigung der Formen. Somit kann im zweiten Semester bereits Cornelius Nepos angefangen werden, neben dem die Kasuslehre einhergeht. Wöchentlich sechs Stunden, alle vierzehn Tage eine Arbeit.

Dritte Klasse. Die Cäsar-Lektüre wird aufgenommen, Cornelius in einzelnen Stunden kursorisch gelesen. Im größeren Teile des zweiten Semesters tritt Ovid ein. Grammatisches Pensum: Modus- und Tempuslehre. Wöchentlich sechs Stunden, alle vierzehn Tage eine Arbeit.[2])

Vierte Klasse. Es wird Livius, Buch I und XXI gelesen. Daran knüpft sich im zweiten Semester Sallusts Jugurtha mit Überspringen der abermaligen Ovid-Lektüre, auf die daher in der dritten Klasse größerer Nachdruck zu legen war. Grammatische Wiederholungen wie in Quinta und Sexta. Wöchentlich fünf Stunden, alle vierzehn Tage eine Arbeit.[3])

Fünfte Klasse. Im ersten Semester: Ciceros Reden und eine kleine philosophische Schrift; im zweiten Semester: Vergils Aeneis (I., II., IV. Buch);

---

[1]) In dem heuer veröffentlichten Lehrplan heißt es: „participium coniunctum; die Kasuslehre. Es kann gleichzeitig die Lektüre des Cornelius Nepos und Curtius Rufus begonnen werden, welche die Beispiele bietet, durch die der grammatische Stoff erläutert und befestigt wird. Wöchentlich 6 Stunden. Alle 14 Tage eine Komposition von einer ganzen Stunde, alle 3 Wochen ein Pensum.“

[2]) 1894: „Schriftliche Arbeiten, wie in der II. Klasse.“

[3]) 1894: „Wöchentlich 5 Stunden, alle Monate eine Komposition, darunter am Schlusse jedes Semesters die Übertragung eines Stückes aus dem Schulbuche ins Deutsche.“

Grammatik wie in Quarta. Wöchentlich fünf Stunden, alle vierzehn Tage eine Arbeit.[1])

Sechste Klasse. Im ersten Semester: Tacitus; im zweiten Horaz im Ausmaße des Gymnasiums. Wöchentlich fünf Stunden, alle vierzehn Tage eine Arbeit.[2])

* * *

Einfacher steht die Sache im Griechischen. Wenn man hier den Jahrgang VI mit dem Pensum der Oktava, V mit dem der Septima, IV mit dem der Sexta belegt, so ist unter übrigens gleichen Umständen das Mögliche erreicht. Auch für die unterste Klasse wird das Lehrziel im Wesentlichen mit dem der Tertia gleich bleiben müssen. Will man also Zeit ersparen, so wird man zurückgreifen auf die alte Bestimmung des Organisations-Entwurfes, der in Quarta verba anomala und Kasuslehre verlangt; ferner wird man die von allen einsichtigen Schulmännern längst geforderte Einsetzung der Xenophon-Lektüre in Quarta annehmen dürfen. Dazu vermehre man die Stundenzahl für das Griechische auf dieser Stufe und es entwickelt sich folgender

Lehrgang für das Griechische.

Zweite Klasse. Bis zu den verbis auf μι. Wöchentlich fünf Stunden; im zweiten Semester alle vierzehn Tage eine Arbeit.

Dritte Klasse. Im ersten Semester: Verba anomala; im zweiten Semester Xenophon und Kasuslehre. Wöchentlich fünf Stunden, alle vierzehn Tage eine Arbeit.[3])

Vierte Klasse. Iliade und Herodot statarisch, Xenophon kursorisch als Musterschriftsteller zu der gleichzeitig einzuübenden Tempus- und Modus-Lehre. Wöchentlich fünf Stunden, monatlich eine Arbeit (die letzte griechisch-deutsch).[4])

Fünfte Klasse. Odyssee, Demosthenes statarisch, Iliade kursorisch. Wöchentlich fünf Stunden, Arbeiten wie in Quarta.

Sechste Klasse. Plato, Sophokles statarisch, Odyssee kursorisch. Wöchentlich fünf Stunden, Arbeiten wie in Quarta.

Organisation der Vorbereitungsklasse.

Die Aufgabe der Vorbereitungsklasse ist die, das in der Bürgerschule erworbene Wissen zusammenfassend zu sichten und fortführend für Gymnasialzwecke dienstbar zu machen.[5])

Es wird daher an Stoff zu nehmen sein:

Religion. Der katholische Religionsunterricht wird nach einem vom fürsterzbischöflichen Ordinariate approbirten Lehrplane erteilt.[6]) Wöchentlich zwei Stunden.

Latein. Vergleiche oben: Lehrgang für Latein, erste Klasse. Wöchentlich acht Stunden.

---

[1]) 1894: „Schriftliche Arbeiten wie in der IV. Klasse."

[2]) 1894: „Schriftliche Arbeiten wie in der IV. Klasse."

[3]) 1894: „... eine schriftliche Arbeit, abwechselnd Kompositionen und Pensa."

[4]) 1894: „Wöchentlich 5 Stunden. In jedem Semester vier Kompositionen, darunter als letzte die Übertragung eines Stückes aus dem Schulbuche ins Deutsche."

[5]) 1894: „Diese Klasse hat die Aufgabe, das in den drei Klassen der Bürgerschule erworbene Wissen zu wiederholen, zu ergänzen und die Schülerinnen auf jene Bildungshöhe zu führen, auf welcher die Knaben am Schlusse des Untergymnasiums stehen, was um so leichter zu erreichen ist, als der hohe Ministerialerlaß vom 24. Mai 1892, Z. 11,372, den Stoff in den Realien auf das Notwendigste beschränkt."

[6]) 1894: „Die Glaubens- und Sittenlehre nach Fischers katholischer Religionslehre für höhere Lehranstalten."

Deutsch. Da fremdsprachlicher Unterricht ein tieferes Eingehen in die Grammatik erfordert, wiederholt das erste Halbjahr vertiefend das Gesammtgebiet der Sprachlehre mit besonderer Rücksicht auf die Syntax. Im zweiten Halbjahr stilistische Anweisungen, Tropen, Figuren, Metrik. Die schriftlichen Arbeiten haben auf der Höhe des in Tertia und Quarta (des Knabengymnasiums) Geforderten zu stehen. Alle vierzehn Tage eine schriftliche Arbeit. Wöchentlich vier Stunden.

Geographie. Unter Benützung des vorhandenen Wissens rekapituliert der Lehrer den Gesammtstoff, ihn im ethnographischen Sinne vertiefend. Wöchentlich drei Stunden.

Geschichte wird auf dieser Stufe nicht gelehrt.

Mathematik. Arithmetik. Die vier Grundrechnungsarten mit algebraischen Ausdrücken; Quadrat- und Kubikwurzel. Gleichungen des ersten Grades mit einer oder mehr Unbekannten, Zinseszinsrechnung.

Geometrie. Unter Benützung des vorhandenen Wissens gibt der Lehrer eine zusammenfassende Darstellung der Hauptelemente planimetrischer und stereometrischer Anschauungslehre. Wöchentlich vier Stunden.

Naturgeschichte. Zusammenfassung des bereits Gelernten zu einer übersichtlichen Gesammtvorstellung aller drei Reiche auf Grund des Anschauungsunterrichtes. Wintersemester Zoologie und Mineralogie, Sommersemester Zoologie und Botanik. Wöchentlich drei Stunden.

Physik. Erstes Semester: Allgemeine Eigenschaften der Körper, das Wichtigste über Wärme, Magnetismus, Elektrizität, Mechanik, inklusive der astronomischen Geographie. Zweites Semester: Akustik, Optik, das Wichtigste über Molekularkräfte, chemische Erscheinungen. Wöchentlich drei Stunden.

Organisation der Wiederholungsklasse.

Die Notwendigkeit, nach dem fünften Jahrgang einen solchen Wiederholungskurs eintreten zu lassen, liegt in den Verhältnissen unverkennbar vor. Wenn schon die Abiturienten des Gymnasiums, die doch nur in sechs Gegenständen zur Prüfung antreten müssen, es als eine überaus schwere Last empfinden, daß sie neben ihrem Klassenpensum auch noch den ganzen Prüfungsstoff mitschleppen müssen, so ist dies in um so höherem Grade für die zukünftigen Abiturientinnen der gymnasialen Mädchenschule lästig, die in nicht weniger als zwölf Gegenständen die Prüfung abzulegen haben, da zu den Normalprüfungsgegenständen noch Religion, Zoologie, Botanik, Mineralogie, Logik, Psychologie treten. Da nun schon die staatlichen Gymnasien (im mathematischen Unterricht in der achten Klasse) einen solchen schulmäßig organisirten Wiederholungsunterricht aufzuweisen haben, so wird aus didaktischen und noch mehr aus hygienischen Gründen es sich als vorteilhaft erweisen, das für die Prüfung stets erforderliche zusammenfassende Studium der häuslichen Beschäftigung zu entziehen und ganz auf den Boden der Schule zu verlegen. Ein derartiger, von Fachmännern geleiteter Wiederholungsunterricht lenkt naturgemäß die Schülerin vom Richtigen aufs Wichtige, bietet aber auch andererseits dem Lehrer Gelegenheit, früher nicht völlig Begriffenes, schief Aufgefaßtes, Dunkles von Neuem vorzunehmen und ins rechte Licht zu stellen.

Ein eigentliches Klassenpensum erfüllt also in der sechsten Klasse nur mehr der philologische Unterricht; die anderen Gegenstände insgesamt bieten einen Wiederholungsunterricht als Vorbereitung für die Maturitätsprüfung, so daß jedem Jahrespensum ein Zeitraum von zwei Monaten entspricht, während in der Mathematik die Verhältnisse noch günstiger stehen, da hier Gelegenheit geboten ist, die in der zweiten, dritten und

vierten Klasse nicht immer herbeigeführte Klarheit in der Auffassung des Lehrstoffes durch einen zweijährigen Wiederholungsunterricht herbeizuführen.

Zwei Bemerkungen möchten wir der Mitteilung des durchdachten Planes anfügen.

Das Mädchengymnasium soll auch im Lateinischen und Griechischen dasselbe erreichen, wie die Knabengymnasien, Dank einer genauen Sichtung und praktischen Auswahl des grammatischen Lernstoffes. Wir meinen, daß solche Sichtung und Auswahl nichts Neues wäre, sondern daß dieses Verfahren schon jetzt in den Knabenschulen zum großen Teil herrscht, und möchten vertrauen, daß, wo das Vernünftige in dieser Richtung bisher noch nicht geschehen, es sich über kurz oder lang Bahn brechen wird.[1]) Die Möglichkeit für die Mädchengymnasien, trotz kürzerer Kursusdauer ungefähr an das gleiche Ziel, wie die Knabengymnasien, in den klassischen Sprachen zu gelangen, beruht, soweit sie vorhanden, nach meiner Ansicht vielmehr auf einem anderen Umstand: darauf, daß sich in diese Anstalten zunächst wenigstens nur Mädchen begeben werden, die von besonderem Lerneifer beseelt und über das Mittelmaß hinaus begabt sind. Wenn aber einmal die Zusammensetzung der Schülerschaft in einem Mädchengymnasium die gleiche wäre, wie die in einem Knabengymnasium gewöhnliche, dürften die Unterrichtsergebnisse klar die Unmöglichkeit erweisen, mit der verkürzten Zeit ein ähnliches Ziel zu erreichen.

Das Andere, was mich zu einer Bemerkung veranlaßt, ist der Wiederholungsunterricht im sechsten Jahrgang, welcher dem ganzen Kurs den Namen der Wiederholungsklasse verschafft hat. Repetitionen können zweifellos in einer Weise veranstaltet werden, daß nicht bloß wiederholt, sondern ergänzt und durch Aufzeigung von Beziehungen größere Klarheit geschafft wird; aber daß der Unterricht in den meisten Gegenständen gar kein neues Gebiet betreten soll, scheint mir pädagogisch unvorteilhaft und dadurch nicht gerechtfertigt, sondern noch verschlimmert zu sein, daß die Wiederholungen ganz ausdrücklich als Vorbereitung für die Maturitätsprüfung bezeichnet werden. Wir können nicht umhin zu glauben, daß solche Tendenz den Unterricht notwendig auf ein niedrigeres Niveau heruntersetzt und den erzieherischen Zweck beeinträchtigt. Eine Erklärung für diese Einrichtung liegt allerdings in dem Umstand, daß die Mädchen in nicht weniger als zwölf Gegenständen die Reifeprüfung abzulegen haben, auch in der Religion, Zoologie, Botanik, Mineralogie, Logik und Psychologie, und daß wesentlich von dem Ausfall des Examens die Reifeerklärung abhängt. Sollte es denn aber nicht möglich sein, diese schlimme Verkehrtheit zu vermeiden und, wie anderwärts, die Prüfung auf wenige Objekte zu beschränken, die besonders geeignet sind die Entwicklung der Fähigkeiten zu prüfen, und das Examen nur in zweiter Linie, subsidiär den Ausschlag geben zu lassen, das Hauptgewicht aber auf die Urteile der Lehrer über die Jahresleistungen zu legen? Wenn das Abiturientenexamen nicht in dieser Weise bei Schülerinnen wie Schülern gehandhabt werden könnte, dann müßte es nach unserer Überzeugung überhaupt zum Segen der Erziehung aufgehoben werden.

Eine Nachricht über das Projekt, in München ein Mädchengymnasium zu errichten, entnehmen wir den Münchener Neuesten Nachrichten:

---

[1]) Auch viele Lehrbücher haben bekanntlich schon diese Bahn eingeschlagen, ja, manche gehen unseres Erachtens auf ihr zu weit: die Entfettungskur hat bereits bei mehreren Grammatiken zu einer geradezu ungesunden Magerkeit geführt.

Verein für Gründung eines Mädchen-Gymnasiums.

München, 15. Mai.

Der neugegründete Verein hielt am Mittwoch den 9. Mai seine erste Hauptversammlung unter dem Ehrenvorsitze von Frau Oberbergrat Sickenberger und der Leitung des Stadtschulrates Herrn Dr. Rohmeder ab. Sie war von ungefähr 80 Personen besucht.

Fräulein v. Braunmühl eröffnete die Versammlung mit einer Ansprache an die Anwesenden. Sie dankte für das zahlreiche Erscheinen, das von dem großen Interesse für die Bestrebungen des Vereines zeuge. Durch Errichtung eines Mädchengymnasiums glaube der Verein verschiedenen Anforderungen zu genügen, vor Allem dem Geiste der Zeit, der in der Entwicklung der Individualitäten einen mächtigen Faktor zur Hebung der Kultur sehe und dementsprechend auch der Frau das Recht zuerkennen wolle, die ihr innewohnende Begabung nach den höchsten Zielen hin auszubilden. Die erstrebte Bildung soll der Frau ermöglichen, in jedem Berufe, welchen ihr ihre ausgebildeten Geistesgaben zu ergreifen gestatten, das sittliche Moment, das dem Frauenherzen innewohne, voll und ganz zur Geltung zu bringen. Das sei beispielsweise besonders auch im Berufe des Arztes möglich. Die spezielle Aufgabe der Frau, zu erziehen, werde sie im weiteren Sinne auch im ärztlichen Berufe ausüben können. Es werde Sache der Frauenärztin sein, auch eine Hygiene der Seele zu schaffen, die psychischen Grundursachen unzähliger physischer Leiden zu bekämpfen. Wenn man die geistige Bildung der Frau, ihr Ergreifen von bisher nur dem Manne zuerkannten Berufsarten nach dieser Seite hin beleuchte, werde dem Willen des Schöpfers nicht entgegengearbeitet, sondern derselbe erfüllt. Nicht Mann solle die Frau werden durch ihre Bildung, aber Gefährtin, Gehilfin, Ergänzung des Mannes. Wenn in diesem Sinne ein Mädchen-Gymnasium errichtet werde, dann müßten sich wohl in Bälde die Wolken zerstreuen, welche sich klarem, sachlichem und gerechtem Urteil entgegenstellen.

Nach diesen mit großem Beifall aufgenommenen Ausführungen ergriff Schulrath Dr. Rohmeder das Wort. In seinem Berichte über die Entstehung des Vereins und über die Thätigkeit des provisorischen Ausschusses führte Redner u. A. aus: Wie verschieden auch die Anschauung der Erschienenen über die Ziele und Wege der höheren Frauenbildung sein möchten, in dem einen Gesichtspunkte begegneten sich Alle, in der idealen Auffassung von der Stellung, welche die Frau in unserem modernen Leben einzunehmen berufen und berechtigt sei. Alle, die hier versammelt, seien davon überzeugt, daß sie mit beitragen sollen zur Lösung einer der wichtigsten, freilich auch einer der schwierigsten Fragen, welche die Gegenwart an die Gesammtheit stelle, zur Lösung einer Aufgabe, welche sich ebensowenig totschweigen als durch geringschätziges Darüberhinweggehen beseitigen lasse. Unleugbar fest stehe ferner die Thatsache, daß viele Frauen — und nirgends mehr als in deutschen Landen — durch die Verhältnisse gezwungen seien, auf eigenen Füßen zu stehen. Mit Recht verlangen deshalb die Frauen, daß man ihnen die Möglichkeit gebe, ihre Kräfte und ihren Geist gleich dem Manne auszubilden und in den Dienst der Gesammtheit zu stellen, und daß man sie als berechtigt zu Allem anerkenne, wozu sie befähigt seien. Von solchen Erwägungen geleitet, sei schon vor mehr als Jahresfrist ein kleiner Kreis von Frauen thätig gewesen. Im Januar d. J. trat dann zum ersten Mal eine größere Zahl von Frauen und Herren zu einer Besprechung zusammen. Wenn auch die Anschauungen in manchem noch auseinander gingen, so kam man doch darin überein, Satzungen eines Vereins für eine zu errichtende Mädchen-Bildungsanstalt zu entwerfen, womit er (Redner) betraut worden sei. Am 18. März d. J. erfolgte die Vereinsgründung. Der Verein stellt sich die Aufgabe, „eine Bildungsanstalt für Frauen zu errichten und

zu unterhalten, durch deren erfolgreichen Besuch den abgehenden Schülerinnen der Zugang zum Studium auf den Frauen bereits eröffneten oder noch zu eröffnenden Hochschulen ermöglicht wird." — Nur 17 Personen traten damals zum Vereine zusammen. Aber sie waren alle von der Überzeugung durchdrungen, daß diese Vereinsgründung ein Segen für Hunderte werden solle. Durch die erfolgreiche Thätigkeit einiger Frauen sei unterdessen die Zahl der Mitglieder auf 122 gestiegen, auch sei bereits ein Stammvermögen von 1700 Mk. vorhanden. Dies sei ein erfreulicher Beweis für die Teilnahme, welche der Vereinsgedanke finde, umsomehr als man die öffentliche Werbethätigkeit noch gar nicht begonnen, sondern sie dem zu wählenden Vorstande vorbehalten habe. Redner schließt seinen Bericht mit einem warmen Dankesausdruck für die Personen, welche bisher so opferfreudig sich der Sache zur Verfügung gestellt haben.

Die hierauf eingeleitete Vorstandswahl hatte folgendes Ergebnis: Magistratsrat Friedrich, Professor und Landtagsabgeordneter Dr. Günther, Kommerzienrat und Landtagsabgeordneter Haenle, Dichter Dr. Paul Heyse, Gymnasiallehrer Dr. Melber, Gymnasialprofessor Nicklas, Schulrat Dr. Rohmeder, Reichstags- und Landtagsabgeordneter Dr. Freiherr v. Stauffenberg, Direktor Thieme, Geheimrat Professor Dr. v. Winckel, Töchterschuldirektor Dr. Winter und Gymnasialprofessor Wolpert; ferner die Damen: Lady Blennerhassett, Fräulein v. Braunmühl, Frau Kunstmaler Adolf Eberle, Frau Bertha Eysoldt, Frau Generaldirektor v. Kühlmann, Fräulein Seitz, Frau Universitätsprofessor v. Sicherer, Frau Oberbergrat Sickenberger, Fräulein Therese Sickenberger, Frau Anna Steidle, Frau Hofrat Stieler und Frau Direktor Thieme.

Einige der hier genannten Namen werden unseren Lesern wohlbekannt sein und zugleich das Vertrauen erwecken, daß die Organisation der in Aussicht genommenen Schule, wie die der Wiener Anstalt, auf soliden Grundlagen ruhen wird. Nur einen Wunsch möchten wir hier noch äußern, daß nämlich die humanistische Mädchenbildung nicht immer lediglich bezeichnet werde als Mittel zu dem Zweck, sich den Weg zu neuen Berufen zu bahnen und dadurch eine selbständige Stellung zu sichern, daß doch anerkannt werden möchte, wie die gymnasiale Bildung für Mädchen welche geistig und körperlich befähigt sind sie zu erwerben, auch an sich als ein Gut betrachtet werden muß, ein Gedanke, der in England und Nordamerika durchaus nicht neu ist und dessen Verwirklichung dort keineswegs, wie man sich in Deutschland gern einbildet, nur Blaustrümpfe erzeugt, die für die wichtigsten Lebensaufgaben des Weibes untauglich sind.

Wer sich näher über die Bestrebungen und Erfolge auf dem Gebiet der höheren Frauenbildung in England unterrichten will, den können wir jetzt auf ein jüngst erschienenes Buch verweisen, welches den Gegenstand mit genauester Sachkenntnis und eingehender Gründlichkeit behandelt. Es ist von einem Deutschen verfaßt, der aber die englischen Schulen nicht bloß aus kürzerer Einsichtnahme kennt, sondern dem englischen Schulwesen die Jahre seiner besten Kraft gewidmet hat. Der Dr. med. et philos. K. H. Schaible, aus Offenburg gebürtig und an seinem Lebensabend in seine Vaterstadt zurückgekehrt, hat besonders als langjähriger Examinator der Universität London und als Mitglied des Council vom Londoner College of Preceptors reiche Schulerfahrungen sammeln können, und er hat uns neuerdings nach anderen wertvollen Schriften über die Bewohner Englands und über pädagogische Fragen mit einer Schrift über „die höhere Frauenbildung in Großbritannien von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart" beschenkt (IX und 205 S., Karlsruhe bei G. Braun 1894). — Wenn man sich übrigens ganz in Kürze über die Eigentümlichkeiten englischer höherer Mädchenschulen belehren will, so kann dies durch den Vortrag geschehen, den Dir. Prof. Dr. Hamann von Berlin auf der dreizehnten Hauptversammlung des deutschen Vereins für das höhere Mädchenschulwesen zu Kiel gehalten hat (Sonderabdruck aus dem XXI Jahrg. der bei Teubner erscheinenden Zeitschrift für weibliche Bildung S. 70). Herr Hamann kennt das englische Schulwesen gleichfalls durch mehrjährige Erfahrung.

Auch auf ein Heft, das in der „Sammlung pädagogischer Vorträge" voriges Jahr erschienen ist, will ich hier noch hinweisen: Zur Frage der Erziehung unserer „höheren Töchter" unter Benützung des Kindergartens, von Emanuel Vogelgesang, Bibliothekar im Reichsversicherungsamt (Bd. V Heft 9, 34 S. 60 Pf., Bielefeld bei Helmich). Die Anwendung des in bekannter Weise entstandenen Spottnamens „höhere Töchter" auf dem Titelblatt und an ungezählten Stellen der Schrift erweckt zunächst notwendigerweise den Gedanken an eine Satire. Wir können versichern, daß die Schrift zwar des Salzes nicht entbehrt, aber übrigens durchaus ernst gehalten ist und besonders in den Bemerkungen über die Beschäftigung junger Mädchen in einem Kindergarten manches Beachtenswerte enthält. Bezüglich der Frage, die uns hier besonders interessiert, haben wir an dem Verfasser allerdings, nach seinen Bemerkungen über den französischen und englischen Unterricht in den Mädchenschulen zu schließen, keinen Bundesgenossen.

Damit aber neben dem Ernst doch auch dem Scherz sein Recht werde, seien endlich noch einige Nachrichten über das neugegründete **Karlsruher Mädchengymnasium** gebracht, das im vorigen Herbst eröffnet worden ist. Den besten Absichten der leitenden Persönlichkeiten entspricht hier im Übrigen nach Allem, was wir zu hören Gelegenheit hatten, verständiges und erfolgreiches Streben der Mitarbeiter. Auf dem Gebiet des altklassischen Unterrichts aber war der erste Schritt ein entschiedener faux pas, den es hoffentlich gelingt ohne Schaden zurückzuthun. Man hatte, um den lateinischen Unterricht einzuweihen und auf die rechte Bahn zu bringen, für zweckmäßig gehalten, einen auswärtigen akademischen Professor der klassischen Philologie, den Herrn Dr. Haag in Bern, zu verschreiben, und dieser hatte sich bereit finden lassen, eine mehrwöchentliche Gastrolle an der neuen Schule zu übernehmen. Grund zu diesem Schritt der Anstaltsleitung war der Umstand, daß der Genannte eine Sprachlehre hatte erscheinen lassen, in der die Erlernung des Lateinischen auf die Kenntnis des Französischen gegründet ist und die — so hieß es — sich ganz außerordentlich bewährt hatte, deren Vorzüge sogar schon vor der Benützung für den bernischen Erziehungsdirektor, einen früheren Advokaten, so einleuchtend gewesen waren, daß bereits die erste Auflage mit einer auf der Rückseite des Titelblattes zu lesenden Empfehlung dieser Autorität in die Welt trat.[1]) Nec spem fefellit eventus. In dem Karlsruher Stadtrat wurde Anfang November von Herrn Oberbürgermeister Schnetzler mitgeteilt, daß er dem von Professor Haag aus Bern erteilten Lateinunterricht im Mädchengymnasium angewohnt habe und daß die Leistungen der Schülerinnen geradezu staunenswerte gewesen seien. Hören wir Näheres von einem begeisterten Zeitungskorrespondenten (Heidelberger Zeitung 1893 Nr. 257):

„Karlsruhe, 31. Oktbr. Es ist von Interesse, zu vernehmen, daß der Lateinunterricht an dem Karlsruher Mädchengymnasium mit unerwarteter Leichtigkeit vor sich geht und von den 22 Zöglingen mit wahrer Lust betrieben wird. Allerdings verfügt die Anstalt über eine Lehrkraft von außerordentlicher Veranlagung. Professor Haag von Bern, welcher die Leitung für einige Monate übernommen hat, erteilt den Unterricht nach einer ganz eigenartigen Methode, über welche er in einem öffentlichen Vortrag im Rathaussaale am Montag Abend vor einem zahlreich versammelten Publikum Aufschlüsse gab. Die Mädchen werden weder mit grammatischen Regeln, noch mit Auswendiglernen von Vokabeln geplagt, sondern gehen frischweg an das Übersetzen. Die gewählten Übungsbeispiele schließen sich auf das engste an die den Zöglingen schon bekannte französische Sprache an, und man läßt dieselben die Bedeutung der Worte erraten, was ihnen auch immer gelingt. Hierauf folgt eine sprachwissenschaftliche Erklärung der Umformungen, welche das betreffende Wort bei dem Übergang in das Französische erfahren hat, und eine Darlegung der Gesetze, nach welchen

[1]) Mit welchem Maß von Ununterrichtetheit Herr Gobat — so heißt dieser Herr — als Erziehungsdirektor verfährt, darüber sprach sich außer Anderen einmal die Schulkommission des Städtischen Gymnasiums zu Bern in einer „Vorstellung an den h. Regierungsrat des Kantons" aus, aus welcher ich eine Stelle in meiner Schrift über die Einheitsschule S. 99 mitgeteilt habe.

die Umformung geschieht. Diese Erläuterungen halten nicht bloß das Interesse wach, sondern wirken auch mnemotechnisch, so daß die Worte sich ohne Mühe dem Gedächtnis einprägen. Die Regeln der Grammatik werden nur soweit erklärt, als dies zum Verständnis erforderlich ist, da man auf die Kunst des Übersetzens vom Deutschen ins Lateinische von vornherein verzichtet. Vermittelst dieser Methode ist es gelungen, in 5 Wochen die Mädchen so weit zu bringen, daß sie jetzt mit wahrer Begeisterung Horazische Oden lesen und sich von Tag zu Tag auf die Fortsetzung des Unterrichts freuen. Der Vortrag fand allgemeine Anerkennung und die ausgestreuten Anregungen sind gewiß nicht auf steinigen Boden gefallen."

Dabei ernst zu bleiben, war uns ebenso wenig, wie Anderen, möglich. Ein dieser Stimmung entsprechendes Eingesandt von uns trug uns aber von einem zweiten Korrespondenten den Vorwurf eines „höchst subjektiven Standpunktes" ein und die objektive Mitteilung noch genaueren Details von dem wunderwirkenden Verfahren des Lehrers, die gleichfalls verdient der Vergessenheit entrissen zu werden. „Charakteristisch ist für diese Lehrmethode das Streben, allem Mechanischen in entschiedenster Weise entgegenzutreten und dabei die wissenschaftlich feststehenden Ergebnisse der Sprachvergleichung bereits auf dieser Unterrichtsstufe in ausgedehntestem Maße, aber doch in einer auch zwölfjährigen Mädchen leicht verständlichen Weise zu verwerten. Niemals wird eine lautlich schwierige Vokabel oder eine grammatische Form gelernt, die nicht zuvor auf Grund sprachwissenschaftlicher Gesetze, die von den Schülerinnen fast stets selbst gefunden werden müssen, abgeleitet und erläutert worden sind; niemals wird ein Satz übersetzt, der nicht nach Form und Inhalt eine allseitige Erläuterung gefunden. Diesem scharfdurchdachten und konsequent durchgeführten Verfahren entsprechen nun auch die bisher [während weniger Wochen] erzielten, alle billigen Erwartungen weit übertreffenden Resultate! Die Deklinationen und regelmäßigen Konjugationen (mit Ausnahme der Perfektbildungen) und gegen 400 Vokabeln sind besprochen, gelernt und nebst einigen syntaktischen Regeln sicher eingeübt; die im Großen und Ganzen nicht leichten Übungssätze, — die sämtlich lateinischen Schriftstellern entnommen sind —, werden meistens selbständig, d. h. ohne Nachhilfe des Lehrers, übersetzt und erklärt; eine längere Reihe wichtiger Lautgesetze sind den Schülerinnen geläufig, so daß sie nicht nur die Bedeutung des lateinischen Wortes aus dem entsprechenden französischen sofort erkennen, sondern auch vielfach die lautgesetzlichen Veränderungen, die ersteres beim Übergang ins Französische erlitten, sofort zu erklären vermögen." Schließlich erfuhren wir hier, daß die Zwölfjährigen außer Horaz auch Epigramme Martials gelesen hatten.

Und als ich auf die in demselben Artikel enthaltene Anpreisung des Haag'schen Lehrbuchs hin bemerkt hatte, dieses sei wegen seiner lustigen elementaren Böcke geradezu ein Kuriosum auf dem Gebiet der Schullitteratur, und auf die kritischen Noten zu diesem Lehrmittel hingewiesen hatte, welche vom Rektor des Städtischen Gymnasiums in Bern herausgegeben worden sind, — trat Herr Prof. Haag selbst auf den Plan und belehrte uns, daß jene Kritik von ihm in einer „Antwort" beleuchtet worden sei, in welcher er „die zum Teil unwürdigen Einwendungen Punkt für Punkt besprochen" habe. „Bis zum Erscheinen der neuen Auflage meines Lehrmittels — fuhr er fort —, bis zum März 1893, ist meine „Antwort" unbeantwortet geblieben. Noch jetzt steht die Erwiderung aus. — Am Mädchengymnasium zu Karlsruhe ist die zweite, vollständig umgearbeitete Auflage meines lateinischen Lehrmittels eingeführt." Herr Haag hat nur eines hinzuzufügen vergessen, daß nämlich, wie ich aus der Vergleichung der ersten und zweiten Auflage ersah, von ihm jetzt die schlimmsten Böcke, auf die ihn die kritischen Bemerkungen aufmerksam gemacht hatten, z. B. das reizende passivische Paradigma vendor venderis venditur, getilgt worden sind, und daß er dadurch selbst die Erwiderung gegeben hat, auf die er wartet.

Sehr erwünscht aber mußte sein, nachdem die Vorstellung des Publikums von den Lehrerfolgen des Herrn Haag eine geradezu chimborazoartige geworden war, daß einmal sein Unterricht von Jemand besucht wurde, dessen lateinische Kenntnisse und pädagogische Tüchtigkeit ein sachkundiges Urteil gewährleisten und der sich außerdem für die Frage der Mädchengymnasien lebhaft interessiert. Es war dies der Professor am Karlsruher Gymnasium Dr. **Luckenbach**,

welcher über die von ihm gemachten Beobachtungen in den Südwestdeutschen Schulblättern 1893 Nr. 11 folgendermaßen berichtete und uns im Einverständnis mit deren Redaktion freundlich gestattet hat, seine Darstellung, in der sich Ernst und Ironie anmutig mischen, hier abdrucken zu lassen.

„Seit dem 16. September ist das erste Mädchengymnasium im deutschen Reiche in Karlsruhe eröffnet, zur großen Freude aller derer, die, wie ich, auch den Mädchen eine humanistische Bildung wünschen und daran arbeiten, daß auch dem weiblichen Geschlechte die Möglichkeit wissenschaftlicher Ausbildung geboten werde. Über den Plan, nach dem gearbeitet wird, haben diese Blätter schon berichtet (Nr. 8 Seite 154 f.). Zunächst ist natürlich bloß eine Klasse ins Leben gerufen, und der nicht geringe Besuch (21 Schülerinnen) läßt hoffen, daß auch in der Folge ein erfreulicher Besuch der jungen Anstalt zu fröhlichem Gedeihen verhelfe.

Was in erster Linie interessiert und worüber ich kurz berichten möchte, das ist die Art, in der der lateinische Unterricht erteilt wird. Bis zum 10. November soll er von Herrn Haag, Professor an der Universität Bern, nach seinem Lehrbuche erteilt werden (Lehrmittel zur Einführung in die lateinische Sprache auf Grund des Französischen. Burgdorf, Langlois u. Co. 1893. Mk. 2). Herr Professor Haag hatte auf Veranlassung des Schulreformvereins am 30. Oktober einen Vortrag gehalten, in dem er sich nicht nur über die Grundsätze seines Unterrichts am Mädchengymnasium, sondern auch über die Gymnasialreform im Kanton Bern aussprach und Eltern wie Kollegen zum eifrigen Besuch seiner Lehrstunden einlud. Zahlreich folgte man der Einladung, und Herr Oberbürgermeister Schnetzler konnte auf Grund seines Besuches in der Stadtratssitzung vom 3. November berichten, daß die Resultate „geradezu staunenswert" seien. Dieses Urteil von so berufener Seite mußte auch einen jeden Fachgenossen veranlassen, hinzugehen und zu lernen. Am 8. November fand ich mich ein und will kurz den Gang der Lehrstunde darstellen.

Herr Haag weicht besonders in drei Punkten von der gebräuchlichen Methode ab:

1. Der Unterricht wird auf Grund des Französischen gegeben; demgemäß lernt man, um einige beliebige Beispiele aus dem Übungsbuche herauszugreifen: orator, *orateur*, Redner; — ego, *je*, ich; — canis, *chien*, Hund.

2. Die Grammatik, also besonders vorerst die Formenlehre, wird nicht mechanisch, sondern nach den Ergebnissen der vergleichenden Sprachwissenschaft gelehrt. Dasselbe Prinzip also, nach dem wir im Griechischen γένεσος, γένεος, γένους entwickeln oder die Form ἐπαιδεύου = ἐ-παιδεύ-ε-σο aus vier Teilen entstehen lassen, wird in der lateinischen Sprache angewandt, nur daß Professor Haag die Wissenschaft im weitesten Umfang herbeizieht. So lernen die Mädchen: defend-tus = defensus; ama-bo statt ama-fuo; ferner wird nicht etwa zuerst die O.-Deklination und dann die A.-Deklination gelehrt, sondern nach Kasus getrennt werden die Deklinationen eingeübt. So lehrt Kap. VI. des Lehrbuches den Dativ kennen und gleichzeitig oratori, nobili, casui, casu, rei, mihi, tibi, sibi und die entsprechenden Formen des Plurals.

3. Neben dem Lehrbuche werden schon jetzt Stücke aus Schriftstellern durchgenommen. Horaz erscheint Prof. Haag als der Schriftsteller, mit dem die Mädchen, deren jüngste 12 Jahre alt sind, am frühesten Bekanntschaft machen müssen, und so besitzen sie neben ihrem Lehrbuche den Horaz.[1])

In der Stunde vom 8. November wurde von der Ode I, 22 des Horaz «Integer vitae scelerisque purus» die fünfte Strophe durchgenommen:

Pone me pigris ubi nulla campis
arbor aestiva recreatur aura,
quod latus mundi nebulae malusque
Juppiter urget.

---

[1]) Als drittes Buch ist nach dem gedruckten Lehrbücherverzeichnis auch „Erbe, Mentor, vergleichende Wortkunde der latein. und franz. Sprache" eingeführt. L.

Außer dieser Strophe wurden noch aus dem Lehrbuch die Worte sermo und homo besprochen, zu weiterem reichte die Zeit nicht. Die nächsten vier Zeilen, der Schluß des Gedichtes, beanspruchte dann die ganze folgende Stunde.

Der didaktische Verlauf der Stunde war folgender:

Zweimaliges Vorlesen, Nachlesen.

pon-e Imperativ, ponere legen, setzen, franz. pondre (den Schülerinnen unbekannt!). Eier legen, repondre wieder legen, dagegen répondre von respondere antworten. In pond-re ein d eingeschoben, wie in nom-b-re aus numerus ein b; warum hier b, dort d? weil zum Nasallaut n (der zugleich dental ist) der Explosivlaut d (gleichfalls dental) den Verschluß bildet, daher auch der Name Verschlußlaut, während zum Nasallaut m (der zugleich labial ist) der Explosivlaut b (gleichfalls labial) den Verschluß bildet. Diese Auseinandersetzung wurde durch Experimente begleitet: der Lehrer zog Luft ein und stieß dieselbe gewaltsam aus, in der Art, wie die meisten Leser es wohl aus den phonetischen Übungen auf der Universität kennen werden.

me mich. — pigris campis Lokativ; von campus Feld abgeleitet le champ das Feld (bekannt!) und le camp das Lager (schon in Kap. 9 vorgekommen). St. pigro faul, Nominativ ohne Endung, e der Aussprache wegen eingeschoben; noch einmal erklärt als Repetition zu Kap. 10.

Also: „setze mich nieder auf den unfruchtbaren Feldern (Gefilden)".

ubi wo (bekannt nach Kap. 13!) — nulla arbor kein Baum (nullus bekannt nach Kap. 3, arbor nach Kap. 8 und 15!) — recreatur, franz. récréer (unbekannt!) wieder schaffen, praes. pass. er wird erquickt. Frage nach dem Imperfekt mit recreabatur beantwortet. — aestiva von aestas St. aestat, davon été der Sommer, also aestivus sommerlich. — aura Luft.

Die folgenden zwei Verse wurden schneller erledigt, die Vokabeln rasch erklärt, bei urget auf frz. urgent (unbekannt!) hingewiesen, wohingegen Juppiter unerklärt blieb.

Übersetzung des Ganzen durch Prof. Haag.

Schlußfrage: wohin denkt der Dichter sich versetzt? Antworten: in die heiße Zone, unter den Äquator, in die Unterwelt u. s. w. Da keine Schülerin das Richtige findet, so giebt der Lehrer die nötige Erklärung.

Das Lehrbuch wird aufgeschlagen, Kap. 16 Seite 18:

sermo, sermonis, *sermon*, Rede; homo, hominis, *homme*, Mensch.

St. sermon, Abfall des n im Nominativ; St. homon neben St. homin, wie kommt das? An dem russischen Wort móre das Meer, Plural marjà wird gezeigt, wie in der russischen Sprache häufig der Accent wechselt, im Plural ein anderer sein kann als im Singular; ähnlich auch im Lateinischen, also homónis — hómonis — hóminis.

Bei dieser Gelegenheit füge ich hinzu, daß im Laufe der Stunde von Eigenheiten der slavischen sowie indogermanischen Sprachen die Rede war, desgleichen, daß in der folgenden Stunde die sämtlichen Kasus von λόγος mit Ausnahme des Gen. Sing. durchgesprochen wurden.

Welches, so höre ich fragen, sind nun die Resultate des Unterrichts? Darüber läßt sich nicht so leicht urteilen, denn, wie sich denken läßt, verhielten sich die Schülerinnen meist rezeptiv; es wurde ihnen ja viel Neues geboten. Bei Fragen nach einem Kasus aus den Deklinationen fand ein bedenkliches Raten statt. Endungen wie is, ae, i wurden durcheinander geworfen, die Beihilfe des Lehrers ermöglichte häufig eine Antwort, in der Weise, daß der Lehrer mit den Worten: „Besinnen Sie sich doch: die Endung heißt ja *is*!" nachhalf. Auf eine rasch ohne Beihilfe gegebene Antwort („das Imperfektum zu recreatur heißt recreabatur") erntete die Schülerin lauten Beifall des Lehrers.

Diesen objektiven Beobachtungen lasse ich eine kurze Kritik folgen.

Grundsätzlich wird man jenen drei Hauptpunkten zustimmen, wenn man 13jährige Kinder, die Französisch gelernt haben, Latein lehren will. Aber in allen Dingen heißt es Maß halten. So hat die Erlernung lateinischer Worte nach dem Französischen ihre bestimmten Grenzen; niemand wird es Kindern, die vom 9. bis 12. Jahre Französisch gelernt haben, verargen,

wenn ihnen Worte wie *pondre* und *urgent* unbekannt sind. Wenn ferner (am 9. Nov.) zur Erklärung des Wortes *domus* davon erst *domesticus* abgeleitet wurde und dieses durch franz. *domestique* erklärt wurde, so hat sich das Verhältnis gerade umgekehrt: nicht nach dem Französischen lernen sie die lateinischen Vokabeln, sondern mit Hülfe des Lateinischen werden die franz. Worte gefunden. — Weiter läßt sich das starke Bedenken nicht unterdrücken, ob nicht die Erklärung und Einprägung verwickelter lautlicher Vorgänge das Gedächtnis erheblich mehr belastet als die schlichte mechanische Aneignung von Vokabeln und Formen für die erste Zeit des Unterrichts. Es ist ja selbstverständlich, daß die rationelle Einprägung derselben, wo nicht zu viel Zeit verloren wird, immer vorzuziehen ist; aber die Auseinandersetzung über *pondre* und *nombre*! heißt das nicht die Schülerinnen überschütten mit einer Menge schwerer abstrakter Einzelheiten, die diese jugendlichen Köpfe in so kurzer Zeit nimmer fassen, geschweige denn behalten können? — Ähnliche Bedenken wird jedem erfahrenen Lehrer die so frühe Horazlektüre verursachen. Um ganz abzusehen davon, daß dieses jugendliche Alter — welchem nach den Aufnahmebedingungen und der Zusammensetzung der Klasse ein guter Teil der Schülerinnen angehört, — gewiß nicht reif ist für ein Verständnis gerade dieses Dichters (was Prof. Haag ja wohl auch selbst nicht glaubt), besonders auch nicht reif für den Humor in der Ode *Integer vitae*, so kann auch die Übersetzung durch die Schülerinnen doch nur eine mechanische sein, und von einem bewußten Verständnis der Sprache und des Gedankengehalts kann auch nicht entfernt die Rede sein. Ist überhaupt nicht Horaz für solch erste Versuche viel zu gut? Was würde man sagen, wenn man in Untertertia Wallensteins Lager, Volksszenen aus dem Egmont oder den Osterspaziergang im Faust lesen wollte? Materiell verständlich wären diese Partien ja zur Not!

Mit allem Nachdruck soll aber zum Schlusse doch betont werden, daß der Unterricht mit sehr verschieden vorgebildeten Schülerinnen begonnen hat, daß er noch nicht lange dauert und ein abschließendes Urteil entschieden verfrüht wäre. Deswegen ist auch im Vorstehenden weniger von dem Stand der Kenntnisse die Rede, die sich die Schülerinnen bis jetzt erworben haben, als von der Methode, mit der sie ihnen beigebracht werden sollen. Diese jedoch läßt bei einem praktischen Schulmanne nicht den Eindruck des Echten und Gründlichen zurück, so sehr sich auch Viele von dem eingeladenen Publikum durch den Schein haben blenden lassen. Erst jetzt kommen die eigentlichen Schwierigkeiten: ernste, harte Arbeit mit seinen Schülerinnen erwartet den Nachfolger des Herrn Haag, und es steht ja wohl zu hoffen, daß derselbe als einsichtsvoller Pädagoge gründlich, aber mit der gebotenen Beschränkung und Resignation fortarbeiten wird und die Schülerinnen zu der Sicherheit, Selbständigkeit und Freudigkeit führen wird, die ihnen für ihr nach mehr als einer Richtung schweres Studium nötig ist. Spielend können diese Dinge eben nicht gelernt werden."

Was wir diesem Bericht noch hinzuzufügen haben, sind einige Nachrichten, welche eine spätere Nummer der südwestdeutschen Schulblätter (1894 Nr. 3) nach Verfluß des ersten Semesters der Anstalt aus der Feder eines besonnenen Mannes, des an der Schule angestellten H. Dr. Eigenbrodt, gebracht hat. Derselbe bemerkt, daß sich begreiflicherweise der Nachfolger Haags im lateinischen Unterricht vor eine schwierige Aufgabe gestellt gesehen habe, da über die Schülerinnen eine solche Masse sprachgeschichtlichen Stoffes ausgeschüttet worden sei, daß in den Köpfen auch der Begabteren Beunruhigung und Verwirrung habe Platz greifen müssen. Da habe es nun gegolten, zu sichten und zu ordnen und ein umgrenztes Maß von Kenntnissen nicht etwa nur den Begabtesten, sondern möglichst der ganzen Klasse zum festen Besitz zu machen ..... Es habe sich gezeigt, daß ein gewisses Maß straffer Gedächtnisarbeit für eine fruchtbare Weiterentwicklung des Unterrichts nicht zu umgehen sein werde. Die Lektüre des Horaz sei aufgegeben: der Dichter habe sich in Sprache und Inhalt den jugendlichen Anfängern als wenig zugänglich erwiesen. An seine Stelle sei Cäsar getreten, der auch inhaltlich viel lebhafter angesprochen habe. Es waren von ihm bis zum Frühjahr 15 Kapitel durchgenommen worden. G. U.

XII. Deutscher Kongreß für erziehliche Knaben-Handarbeit zu Danzig.

Die Verhandlungen des Kongresses fanden sämtlich in dem Friedrich-Wilhelm-Schützenhause statt.

Am 16. Juni Morgens 10 Uhr war die erste Sitzung dem inneren Ausbau des Handfertigkeitsunterrichts gewidmet. Die hier anwesenden Werkstattleiter und Lehrer hatten sich unter dem Vorsitze des Direktors der Lehrerbildungsanstalt zu Leipzig, Dr. Götze, vereinigt, um zunächst die mit dem Kongreß verbundene Ausstellung einer Besprechung zu unterziehen. Dieselbe war in den prächtigen, hochgewölbten Räumen des ehemaligen Franziskanerklosters untergebracht und von Jugendwerkstätten aus allen Teilen Deutschlands, insbesondere aus den östlichen Provinzen, sowie aus Schweden beschickt. Sie war äußerst geschmackvoll und übersichtlich angeordnet und eine der bedeutendsten, die der Verein bis jetzt veranstaltet hat. Der Beschauer erhielt ein klares Bild von den in den einzelnen Schulen befolgten Lehrgängen und von den bedeutenden Fortschritten, welche Methode und Lehrgang in den letzten Jahren erfahren haben.

Der von dem Verein ernannte Ausstellungskommissar Lehrer Gärtig-Posen erstattete Bericht über die Gesichtspunkte, welche bei der Ausstellung maßgebend waren. Sie ist nach den einzelnen Arbeitsrichtungen systematisch geordnet, so daß bei jeder Handfertigkeitsschule der dort maßgebende Lehrgang klar ersichtlich ist. Lehrer Opitz-Görlitz berichtete an der Hand mehrerer Skizzen über die neueren Einrichtungen für die Hobelbankarbeit in den Schülerwerkstätten. Das Hauptziel derselben richtet sich auf Ersparung des Raumes, auf bessere Übersichtlichkeit bei größeren Schülermassen und auf Verbilligung der Werkstattseinrichtungen. Das letztere bezwecken auch einfache Vorrichtungen, welche einen Ersatz für die Hobelbank bieten wollen. Diese Vorführungen waren besonders für die zahlreich versammelten Fachmänner interessant und riefen eine lebhafte Besprechung hervor.

Um 12 Uhr begann der Vereinstag. Der Vorsitzende, Abg. v. Schenckendorff, sprach der Königl. Regierung dafür den Dank aus, daß sie der Lehrerschaft Westpreußens durch Gewährung von Urlaub Gelegenheit gegeben hatte, sich persönlich zu überzeugen, daß der Verein rein erziehliche Interessen auf Grundlage eines nach pädagogischen Grundsätzen erteilten Unterrichts verfolgt, aus welchem dann die Segnungen in volkserziehlicher und volkswirtschaftlicher Hinsicht entsprießen.

Aus dem Bericht über die wirtschaftliche Lage des Vereins, welchen der Schatzmeister desselben, Oberrealschuldirektor Noeggerath-Hirschberg, erstattete, heben wir hervor, daß die Einnahmen des Jahres 1893 16 621 und die Ausgaben 16 375 Mk. betragen haben.

Dr. Götze, Direktor des Handfertigkeitsseminars in Leipzig, erörterte in seinem Vortrag über den Handfertigkeitsunterricht an Lehrerseminaren die aus dem Internatsleben sich ergebenden Gründe für die Einführung dieses Unterrichtsfaches, ebenso die hierfür sprechenden allgemeinen erziehlichen, unterrichtlichen und praktischen Gründe.

Es sprach sodann Lehrer Groppler—Berlin über die Frage: Wie läßt sich eine größere Schülerzahl im Handfertigkeitsunterricht mit Nutzen unterweisen? Nachdem er die Notwendigkeit der Beschäftigung einer normalen Schulklasse durch einen Lehrer auch im Handfertigkeitsunterricht, besonders mit Hinweis auf die wünschenswerte Verallgemeinerung der Bestrebungen nachgewiesen hatte, forderte er, daß auch in den Jugendwerkstätten gleichalterige und gleichartig vorbereitete Knaben zu einer Arbeitsabteilung vereinigt würden und in Form des Klassenunterrichts gemeinsame Anleitung zur Ausführung der gleichen Arbeitsaufgaben empfingen. Eine strenge Durchführung des gemeinsamen Unterrichts hält er besonders bei den jüngeren Altersstufen für notwendig, während er bei den Unterrichts-

fächern für ältere Schüler nur die neu auftretenden Grund- und Vorübungen gleichzeitig und einheitlich betrieben wissen, für die Anwendungsarbeiten aber eine größere Mannigfaltigkeit in Form, Größe, Ausstattung ꝛc. der Gegenstände zulassen will, damit hierdurch der Eigenart des einzelnen Schülers genügend Rechnung getragen werden kann. Um die Individualität desselben auch bei dem Klassenunterricht genügend berücksichtigen zu können, forderte er endlich, daß von vorne herein auf Anleitung zur möglichsten Selbständigkeit und zum Arbeiten nach Vorlagen, Zeichnungen und Modellen ernstlich Bedacht zu nehmen sei.

Der öffentliche Kongreß, welcher am 17. Juni um 12 Uhr begann, war zahlreich aus Danzig und Westpreußen, sowie den Nachbarprovinzen besucht; auch aus andern Teilen Deutschlands waren Vertreter von städtischen und staatlichen Behörden sowie von Vereinen erschienen. Der Oberpräsident der Provinz Westpreußen, Staatsminister von Goßler, der Kommandant General-Lieutenant von Treskow, der Oberbürgermeister Dr. Baumbach-Danzig, Geh. Regierungsrat Brandi, als Vertreter des preußischen Kultusministeriums und weiter Vertreter des anhaltischen Staatsministeriums, des preuß. Kriegsministeriums, der Königl. Regierungen zu Danzig und Königsberg, sowie mehrerer Landratsämter westpreußischer Kreise waren anwesend. Von den Magistraten, welche sich auf dem Kongreß vertreten ließen, heben wir nur die von Danzig, Königsberg, Breslau, Altona, Posen, Magdeburg, Görlitz, Hirschberg, Hildesheim und Kattowitz hervor.

In seiner Eröffnungsrede wies der Vorsitzende, Abg. von Schenckendorff, darauf hin, daß der Verein seinen Kongreß zum ersten Male im Osten des Vaterlandes abhalte, woselbst er die bisherige anerkennenswerte Thätigkeit der Freunde der Bestrebungen durch die Verhandlungen und durch die umfangreiche Ausstellung unterstützen und weiter fördern wolle. Er gab dann einen kurzen Überblick über die Thätigkeit des Vereins, welcher in den letzen beiden Jahren gute Fortschritte gemacht und die Zahl seiner Freunde unter den Behörden, der Lehrerschaft und in der öffentlichen Meinung vermehrt habe. Zwar folgen wir in Deutschland gegenüber anderen Staaten, was die staatliche oder gesetzliche Förderung betrifft, erst an 12. Stelle. Jedoch sei zu hoffen, daß durch gemeinsame Zusammenarbeit aller Faktoren im Staats- und Volksleben auch bei uns der Fortschritt zwar allmählich, jedoch stetig sein werde.

Sodann hieß der Oberpräsident, Staatsminister Dr. von Goßler, die Versammlung, welche zum ersten Male diesseits der Oder tage, im Osten des deutschen Vaterlandes willkommen. In der Eigenart und dem Ernste des Charakters der östlichen Bewohner liege es, das für richtig Erkannte auch fest zu halten und gründlich zu verfolgen. Ueber die Kritik und die Vorurteile gegenüber den Handfertigkeitsbestrebungen seien die Ostdeutschen aber schon weit hinaus. Man betrachte sie auch hier nicht mehr als bloß angenehmen Zeitvertreib, sondern als ernste Arbeit zum Wohle des Volkes. Für die Ostprovinzen sei insbesondere die beabsichtigte Ausdehnung der wohlthätigen Bestrebungen auf das Land von großer Wichtigkeit. Er hoffe, daß die Verhandlungen einen guten Anfang zur Lösung dieser sehr schwierigen Frage bilden werden. Er glaube, daß der ländliche Handfertigkeitsunterricht sein Hauptaugenmerk darauf richten müsse, den Landbewohner in den Stand zu setzen, sein Haus und Heim mit geringen Mitteln und einfachen Werkzeugen schmücken und mit edler Arbeit erfüllen zu können. Oberbürgermeister Dr. Baumbach bewillkommnete die Versammlung Namens der Stadt und der Bürgerschaft Danzigs. Der Kongreß werde hier in Danzig deshalb mit großer Sympathie aufgenommen, weil seine Bestrebungen so enge verknüpft seien mit dem Schulwesen, dessen Hebung und Fördernug eine Ehrensache für die westpreußische Hauptstadt sei. Er wies insbesondere auf die Bedeutung des Arbeitsunterrichts für die Schüler höherer Lehranstalten als eines sehr wichtigen Ergänzungsmittels

der seitherigen Jugendausbildung hin. Im Namen des preußischen Unterrichtsministers wünschte Geh. Regierungsrat Brandi der Versammlung im Interesse der Jugend segensreichen Verlauf. Er versicherte, daß die Unterrichtsverwaltung die Bestrebungen unterstützen und fördern werde, wo und wie weit sie könne, daß ihr aber besonders in materieller Hinsicht Grenzen gesteckt seien. Hier müßten in erster Reihe die Provinzial-, Kreis- und Communalbehörden kräftig eintreten. Die Unterrichtsverwaltung aber werde ihrerseits allen Erfahrungen und Erfolgen auf diesem Gebiete die lebhafteste Teilnahme entgegenbringen. Hierauf sprach Landtagsabgeordneter Bergrat Gothein-Breslau über den deutschen Arbeitsunterricht in seiner volkserziehlichen Bedeutung. Er führte unter Anderem aus: Deutschland habe seine Macht der ehrlichen Arbeit aller Berufsstände zu danken, aber eine große Gefahr bestehe doch in dem Zerwürfniß zwischen geistigen und Handarbeitern; die Überschätzung der rein geistigen Arbeit habe zu einer bedauerlichen Unterschätzung der Handarbeit und zu einem Dünkel der sogenannten gebildeten Klassen geführt, wodurch nicht nur den geistigen Berufen viele ungeeignete Elemente zugeführt, sondern auch den praktischen Berufen zahlreiche geeignete Personen entzogen würden. Die Mißachtung der Handarbeit seitens der geistigen Arbeiter habe als Gegenstück eine ebenso ungerechtfertigte Unterschätzung der Geistesarbeit seitens der Handarbeiter gezeitigt. Hier sei der Handfertigkeitsunterricht berufen an seinem Teile ausgleichend zu wirken, er werde Achtung vor der Handarbeit in den sogenannten besseren Ständen hervorrufen und damit die schädliche Überhebung derselben mildern und zugleich auch einen Übergang der Angehörigen dieser Stände zur Handarbeit erleichtern, um so mehr als die moderne technische Entwicklung die Arbeit immer qualifizierter gestalte; so werde ein sozialer Ausgleich angebahnt werden.

Die leitenden Gedanken in dem Correferat, welches Herr Landesrat Schmedding aus Münster über denselben Gegenstand gab, waren folgende: die Knabenhandarbeit sei ein vortreffliches Übungsfeld der Kräfte und des Willens, ein wirksames Mittel zu deren Stärkung, eine Schutzwehr gegen das Böse, insbesondere gegen den Anfang alles Lasters, den verderblichen Müßiggang, ferner eine Quelle edler Freude, eine zweckmäßige Vorbereitungsstätte für das Leben, ein Wecker des Kunstsinns und ein Förderer des Kunstgewerbes. Besonderen Wert erhielten diese Ausführungen durch verschiedene Mitteilungen aus solchen Schulen und Anstalten, in denen seit längerer Zeit der Handarbeitsunterricht mit gutem Erfolg erteilt worden ist.

Über die Knabenhandarbeit in ihrer Anpassung an ländliche Verhältnisse sprach Lehrer Kalb aus Gera.

Der Kongreß hat nach einmütigem Urteil aller Besucher einen glänzenden Verlauf genommen.

Anschließend an diesen uns vom Vereinsvorstand zugegangenen Bericht möchte ich mitteilen, daß auf der Jahresversammlung akademisch gebildeter Lehrer Badens, welche am 29. Juni zu Heidelberg stattfand, der am Heidelberger Gymnasium angestellte Reallehrer Herr Karl Menges über den Handfertigkeitsunterricht (seinen Zweck und gegenwärtigen Stand, die Vorzüge einzelner Zweige und die Ausbildung der Lehrer) einen durch Vorweisung von eigenen und von Schülerarbeiten unterstützten Vortrag gehalten, der sich großen Beifalls erfreute und manchen der Sache bisher wenig Geneigten bekehrte.

Endlich möge die Erwähnung einiger litterarischer Erscheinungen auf diesem Gebiete hier Platz finden.

Unermüdlich und erfolgreich thätig ist ebenso in dieser Beziehung wie in praktischer Anleitung der Direktor der Lehrerbildungsanstalt des deutschen Vereins für Knabenhandarbeit, Dr.

Woldemar Götze in Leipzig, dessen „Katechismus des Knabenhandarbeitsunterrichts" (XVI u. 245 S. mit 69 Abbildungen, bei J. J. Weber in Leipzig, geb. 3 Mk.) als das deutsche Hauptlehrbuch für die verschiedenen Zweige der Knabenhandarbeit zu betrachten ist. Von besonderem Wert aber ist daneben eine jüngst bei Hinrichs in Leipzig erschienene Veröffentlichung desselben Verfassers: „Schulhandfertigkeit. Ein praktischer Versuch, den Handfertigkeitsunterricht mit der Schule in Verbindung zu setzen" (XIV u. 82 S., Preis 1 Mk. 50 Pf.), wo einmal ein Vortrag Götze's, gehalten in der Leipziger Lehrerbildungsanstalt, „Wie vermag der Handfertigkeitsunterricht der Schule zu dienen?" zu lesen ist und zweitens die Ausführung der daselbst dargelegten Prinzipien in beispielsweise vorgezeichneten Lehrgängen zur Anschauung gebracht wird, die Verwendung der aus diesem Unterricht sich ergebenden Fertigkeit speziell für Zwecke des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Die anderen Publikationen, auf welche ich hier hinweisen möchte, stammen von dem Mann, der für Dänemark dieselbe Bedeutung hat, wie Dr. Götze für Deutschland. Ich meine den Vorsteher der Kopenhagener Handfertigkeitslehrerschule Aksel Mikkelsen. Er giebt seit dem 1. Jan. 1891 eine monatlich erscheinende Zeitschrift heraus, welche den allgemeinen Haupttitel Opdrageren (der Erzieher) trägt, aber wie schon der Nebentitel Organ for Slöjdundervisning zeigt, speziell dem Unterricht in Handfertigkeit gewidmet ist. (Nebenbei wünschte ich uns ein so kurzes Wort wie Slöjd für das langweilige Handfertigkeit und Handfertigkeitsunterricht.) Noch interessanter aber und allgemeiner zugänglich sind zwei von Mikkelsen veröffentlichte Reihen von Abbildungen. Die erste trägt den Titel Dansk Slöjdforenings modeltegninger (Modelzeichnungen des dänischen Handfertigkeitsvereins), ist bereits in der zweiten Auflage (bei Philipsen u. Co. in Kopenhagen) erschienen und enthält 83 Tafeln mit kurz erläuterten Vorlagen für Holzarbeiten. Die andere Publikation ist betitelt Arbejdsstillinger for Slöjdskoler (Arbeitsstellungen für Handfertigkeitsschulen) und ist hergestellt mit Unterstützung des Kultusministeriums und mit Hilfe von Handfertigkeitslehrern, Ärzten, Künstlern und Turnkunstverständigen. Die Tafeln sind gleichfalls in dem lithographischen Geschäft von Philipsen ausgeführt, werden aber direkt von dem Verfasser (Kopenhagen Vaernedamsvejen 13 B) versandt. Es sind 33 Tafeln von 51 cm. Höhe und 34 cm. Breite, sowie 2 von 68 cm. Höhe und 51 cm. Breite. Die 33 stellen dar teils die normalen, teils die gekrümmten, die Brust drückenden, gestützten Stellungen bei verschiedenen Säge-, Hobel-, Schnitz-, Stemmeisen- und Bohrarbeiten. Die beiden großen Abbildungen aber bieten zwei Skelettfiguren bei Sägearbeit mit normaler und mit der gewöhnlichsten abnormen Haltung: sie sind nach Skeletten gezeichnet und von angesehenen Ärzten korrigiert. Die Frage also bezüglich der richtigen Körperhaltung, die bisher nur für die Schreibthätigkeit im Einzelnen erwogen worden war, ist hier auf Handwerksthätigkeit ausgedehnt. **G. U.**

Fünfte Versammlung des Zentral-Ausschusses zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland.

Der Deutsche Zentral-Ausschuß für Jugend- und Volksspiele trat unter Vorsitz des Landtagsabgeordneten von Schenckendorff den 30. Juni in Thale zu einer internen Sitzung zusammen, um die Frage der weiteren Förderung der Bewegung eingehend zu erörtern. Es sind anwesend die Herren Dr. Schmidt-Bonn, Gymnasialdirektor Dr. Eitner-Görlitz, Direktor Raydt-Lauenburg a. Elbe, Professor Dr. Koch-Braunschweig, Turn-Inspektor Hermann-Braunschweig, Ober-Bürgermeister Baumbach-Danzig, Oberlehrer Schnell-Altona, Oberlehrer Wickenhagen-Rendsburg, Oberturnlehrer Zettler-Chemnitz, Dr. v. Woickowsky-Berlin, als Vertreter des Königl. statistischen Bureaus, Schulrat Küppers-Berlin, Schulrat Platen-Magdeburg, Turn-Inspektor Böttcher-Hannover, Turnwart Schröer-Berlin und Privatdozent Dr. Reinhardt-Berlin.

Aus den einleitenden Mitteilungen des Vorsitzenden ergab sich, daß die Bewegung für allgemeinere Einführung der Turnspiele einen guten, ja lebhaften

Fortgang nimmt, insbesondere auch durch die wohlwollende Förderung seitens der Staats- und Gemeindebehörden. Der Zentral-Ausschuß gedenkt behufs Erreichung der gesteckten Ziele seine Thätigkeit dahin zu erweitern, daß er künftig in regelmäßigen Zwischenräumen öffentliche Versammlungen in verschiedenen Teilen Deutschlands veranstaltet, bei denen zugleich öffentliche Spiele vorgeführt werden sollen. Mehrere Orte haben bereits Einladungen hierzu eingesandt. Als einen der wichtigsten Teile seiner Thätigkeit sieht der Ausschuß sodann die Erörterung der Spielplatz-Frage an. Die Ermittelungen, welche der Zentral-Ausschuß betr. die Anzahl und Beschaffenheit der vorhandenen Spielplätze angestellt hat, ergaben im allgemeinen noch große Mängel; eine Vermehrung der Spielplätze erscheint ihm daher dringend geboten. Um nach dieser Seite hin anregend und beratend eingreifen zu können, wurden die gesammelten Erfahrungen in einer Reihe von Sätzen über Neuanlage und Einrichtung von Spielplätzen niedergelegt, welche dazu beitragen sollen, daß Mißgriffe bei der Anlegung von Spielplätzen möglichst vermieden werden. Eine Subkommission wird zur weiteren Feststellung der Grundsätze gewählt. Mit Genugthuung wurde von einem Erlaß des Kultusministers Dr. Bosse vom 28. Mai d. J. Kenntnis genommen, in welchem derselbe an die sämtlichen Oberpräsidenten eine warme Empfehlung der Bestrebungen des Zentral-Ausschusses gerichtet hat.

Interessant waren sodann die Mitteilungen des Stadtschulrats Platen-Magdeburg über die Sonntagsspiele der gewerblichen Jugend. Es wurde empfohlen, die Einrichtung solcher Veranstaltungen auf breitester Grundlage, also unter Beteiligung möglichst weiter Volkskreise, zu erstreben.

Die Frage, in welchen Jahreszeiten noch im Freien gespielt werden könne und solle, wird von Dr. med. Schmidt-Bonn dahin beantwortet, daß es unter gewissen Voraussetzungen in jeder Jahreszeit geschehen könne, im Sommer bei mäßig trockener Luft und Windstille bis zu $+22^\circ$ R., bei mäßig trockener Luft und leichtem bis frischem Wind bis zu $+25^\circ$ R., bei feuchter und schwüler Luft bis zu $+20^\circ$, im Winter bei trockener Luft und Windstille bis zu -2°, bei trockener Luft und mäßigem Wind bis zu 0° und bei sehr feuchter Luft mit Nebelbildung bis $+3^\circ$.

Weitere Verhandlungen betrafen unter Anderem den ersten Spielkursus an der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin, sowie die künftige Abhaltung gleicher Kurse an anderen deutschen Universitäten und Hochschulen. In letzterer Beziehung hofft der Zentral-Ausschuß, namentlich bei der ferneren Gewährung fördersamer Unterstützung durch den Herrn Kultusminister und die Universitätsbehörden, ein Gebiet besonders segensreicher Thätigkeit zu betreten.

Der frühere Kultusminister, Oberpräsident Dr. v. Goßler, wurde wegen seiner Verdienste um die Entstehung des Zentral-Ausschusses und um die Förderung der Spielbewegung zum Ehrenmitgliede ernannt.

Im Anschluß an Obiges sei hingewiesen auf den dritten Jahrgang (1894) des Jahrbuchs für Jugend- und Volksspiele, das wie die von dem Realgymnasiallehrer Dr. Schnell und dem Gymnasiallehrer Wickenhagen herausgegebene Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel bei R. Voigtländer in Leipzig erscheint. Das Jahrbuch wird von den Herren von Schenckendorff und Dr. med. F. A. Schmidt in Bonn redigiert und hat stetig an Inhalt wie Umfang zugenommen. Das letzte, 309 Seiten umfassende enthält einmal Abhandlungen allgemeinen Inhalts, unter denen allgemeineres Interesse besonders erregen dürften die Vorschläge zur zweckmäßigen Einrichtung der Jugendspiele von Dir. Eitner, der Aufsatz des Turninspektors Hermann über die Bewegungsspiele der Mädchen und die gesundheitlichen Vorschriften für den Spielbetrieb von Dr. med. F. A. Schmidt. Es folgen Abhandlungen besonderen Inhalts,

Berichte über Turnspiele und Turnfeste an bestimmten Orten; ferner Mitteilungen über Spielkurse für Lehrer und Lehrerinnen, und ein Generalbericht über den Stand des Jugend- und Volksspiels in Deutschland von 1892—1893; endlich die Verhandlungen des Zentralausschusses und des I. Deutschen Kongresses für Jugend- und Volksspiele.

Zweitens möchte ich hier auf eine jüngst erschienene Programmbeilage aufmerksam machen, die uns in ungemein ansprechender Darstellung über Geschichte und gegenwärtigen Betrieb des Turnens und der Bewegungsspiele an einer Anstalt, dem Karlsruher Gymnasium, belehrt (Beilage zu den Schulnachrichten über das Schuljahr 1893/4). Daß an dieser Anstalt die eigentlich turnerischen Leistungen Dank dem segensreichen Wirken des Direktors der Karlsruher Turnlehrerbildungsanstalt, Dr. Alfred Maul, auf einem hohen Grade der Vollendung sich befinden, ist wiederholt auch von ausländischen Besuchern und von Militärpersonen anerkannt worden. In welchem Umfang jetzt auch die Bewegungsspiele innerhalb der Turnstunden, in der größeren Unterrichtspause am Vormittag und außerhalb der Schulzeit gepflegt werden, erhellt nun aus Dr. August Marx' Schilderung, der diesem Gegenstand, wie dem Turnen seit mehreren Jahren angelegentlich seine Aufmerksamkeit gewidmet hat. Mit Offenheit wird hier zugleich erörtert, was auf dem Gebiet der körperlichen Ausbildung nach Ansicht des Verfassers an der Schule, an der er thätig ist, noch für die Zukunft zu wünschen bleibt, und was für alle Zeit weggewünscht werden muß. Von Ausartungen des an sich so gesunden Spieltriebes, wie sie sich dort für kurze Zeit in Vereinsbildungen und sportmäßigem Treiben gezeigt haben, so daß ihnen durch ein Machtwort der Anstaltsleitung das Ende bereitet werden mußte, wird in einer für jeden Nichtfanatiker belehrenden Weise berichtet. Und auch sonst freuen wir uns ebenso des besonnenen Maßhaltens und ruhigen Abwägens in den Urteilen des Verfassers, wie seines warmen Interesses für die Sache.[1]) Müssen es doch die, welche von solchem Interesse erfüllt sind, gegenwärtig als eine ihrer Aufgaben betrachten, ein Übermaß fernzuhalten, das sich allerdings mit einer gewissen Notwendigkeit aus dem bisherigen Zuwenig ergeben hat, das aber darum nicht minder Schaden zu bringen geeignet ist. Zu solchem Übermaß rechnen wir die zwei Forderungen der Verpflichtung aller Schüler zum Spielen und der sportmäßigen Einrichtung von Wettkämpfen, welche beide der Verfasser in einleuchtender Weise bekämpft. G. U.

Karl Blümleins Besprechung des holländischen Gymnasiums, beurteilt von Dr. Albert Poutsma,

Gymnasiallehrer in Amsterdam. Amsterdam, Johannes Müller 1894. 35 S. in 8.

Die obige Schrift bezieht sich auf die Aufsätze des jetzt wieder am Kaiser-Friedrichs-Gymnasium in Frankfurt a. M. thätigen Herrn K. Blümlein, welche im III. und IV. Jahrgang des Humanistischen Gymnasiums und zugleich in Sonderabdrücken erschienen sind. Wenn der Verf. im Eingang des ersten Artikels bemerkte, daß er, einer Anregung des Herausgebers des H. G. folgend, einen längeren Aufenthalt in Holland dazu benützt habe, sich einen genaueren Einblick in das Schulwesen dieses Landes zu verschaffen, so will ich hier hinzufügen, was mich zu dieser Anregung veranlaßt hat.

---

[1]) Nur über seinen Wunsch, daß, wenn auch nicht jetzt, so doch später einmal jeder Schüler wöchentlich zu drei eigentlichen Turnstunden verpflichtet sein soll, würden wir mit dem Verfasser rechten, und zwar nicht bloß wegen der pekuniären und lokalen Schwierigkeiten, deren augenblickliche Unüberwindlichkeit Herr Marx selbst anerkennt, sondern auch aus inneren Gründen. Was mit allen Schülern in dem obligatorischen strammen Gerätturnen und den Ordnungsübungen erreicht werden kann, das wird nach unserer Überzeugung an badischen Anstalten jetzt schon mit 2 St. erreicht; was aber darüber hinaus in dieser Richtung von Einzelnen oder Vielen erzielt werden kann, das wird besser in Freiturnstunden erzielt, und was weiter für Gesundheit und Erholung von geistiger Arbeit geschehen kann, das geschieht ungleich besser durch das Spiel.

Der bekannte Hallenser Professor der Volkswirtschaft, Herr J. Conrad, hatte im „Deutschen Wochenblatt" 1891 S. 202 f. einen „Blick auf das höhere Unterrichtswesen in Holland" veröffentlicht und gewisse Seiten dieser Organisation gerühmt. Der Umstand nun, daß dieses Lob alsbald von unsern Schulreformern als Wasser auf ihre Mühle geleitet wurde, bewog mich dazu, an verschiedene Herren in Holland, die ich bei ihrer längeren praktischen Erfahrung als wohlunterrichtet in diesen Dingen ansehen mußte, über eine Anzahl von Punkten Fragen zu richten, um zu sehen, ob jene Anerkennung nach der Befragten Urteil berechtigt sei oder nicht. Die Antworten aber, die ich erhielt, fielen in mehr als einer Beziehung verschieden aus. So schien mir ein mit dem deutschen Gymnasium vertrauter Nichtholländer, der die Zustände der holländischen Gymnasien zum Gegenstand genauen Studiums machen konnte und der auf die Urteilsdifferenzen in den mir zugegangenen inländischen Berichten aufmerksam gemacht war, geeignet, uns Klarheit zu schaffen.

Daß Herr Blümlein sich der von ihm übernommenen Aufgabe mit dem größten Eifer angenommen, daß er nicht bloß die litterarischen Quellen ausgebeutet, sondern ebenso fleißig das benutzt hat, was er hören und was er aus geschriebenen Dokumenten lernen konnte, — diesen Eindruck wird, meine ich, jeder Unbefangene aus der Lektüre seiner Aufsätze empfangen, und dieses Zeugnis haben ihm auch holländische Sachkundige in deutlichster Weise ausgestellt. Aber auch die von ihm gefällten allgemeinen Urteile werden von Inländern gebilligt. So schrieb mir ein hervorragender holländischer Gelehrter, der zugleich die dortigen Gymnasien gut kennt, nach Empfang der beiden ersten Blümlein'schen Artikel, daß er durchaus beistimme und nur wünsche, es werde das Ungünstige in der Beurteilung der höheren Schulen Hollands von dem Verfasser in dem letzten Artikel nicht etwa abgeschwächt.

Nur eines hätte ich in den Blümlein'schen Aufsätzen etwas anders gewünscht: ich hätte gern noch deutlicher gesagt gesehen — wovon Bl. sicher ebensosehr überzeugt ist, wie ich —, daß der gegenwärtige Zustand des höheren Schulwesens in Holland seinen Grund nicht etwa zugleich in der Beschaffenheit der Lehrkräfte hat. Wird doch jedenfalls die wissenschaftliche Tüchtigkeit vieler holländischer Lehrer jährlich durch Veröffentlichungen größeren oder geringeren Umfangs in erfreulichster, achtunggebietender Weise für Jedermann bezeugt.

Wie wenig glücklich die Polemik gegen Blümlein in obenbezeichneter Schrift ist, wird, denke ich, Jedermann aus den untenfolgenden antikritischen Bemerkungen, besonders aus den letzten Partien, ersehen. Für uns aber ist jetzt klar ersichtlich, daß die Organisation des holländischen höheren Unterrichtswesens ebensowenig, wie die des schwedischen, dazu geeignet ist, uns als nachahmenswertes Vorbild, als Leitstern in Reformbestrebungen zu dienen. G. U.

Gegen meine in diesen Blättern erschienene Abhandlung „das holländische Gymnasium" hat Herr Dr. A. Poutsma eine eigene Schrift gerichtet, betitelt „Karl Blümleins Besprechung des holländischen Gymnasiums, Amsterdam 1894, 35 S." Sie zerfällt in drei Teile. Der erste beschäftigt sich mit kleineren Versehen, 16 an der Zahl, über die ausführlich abgehandelt wird. Unter diesen sind 6 derselben Art: statt 1886/87 steht 1885/86, weil ich in meinen Aufzeichnungen nur notiert hatte 1886. Ebenso zitierte ich 1889/90 statt 1890/91. Ferner steht bei Zitierung eines Bandes zweimal 3 statt 2. Zweimal sind die Namen Spruyt und Speijer vertauscht. Es bleiben noch 6 reine Druckfehler übrig, wie 83 statt 85, 305 statt 307, 1889 S. 57 f. statt 1881 S. 579. Über den letzten Druckfehler ergeht sich P. in 10 Druckzeilen: wahrlich, das Papier muß in Holland billig und — geduldig sein. Wenn ich Gleiches mit Gleichem vergelten wollte und wie P. in Kleinigkeiten meine Stärke suchte, würde ich ihm die kaum weniger zahlreichen Versehen in seiner Schrift entgegenhalten. Wenn P. „die meisten dieser [mei-

ner] Nachlässigkeiten nicht wichtig erscheinen", warum führt er sie denn lang und breit an, warum hat er nicht lediglich die „wichtigen" besprochen und gezeigt, warum diese wichtig sind? Ihm gegenüber entschuldige ich mich auch nicht mit der Thatsache, daß ich die erste Korrektur gar nicht gelesen, und daß ich die zweite in Deutschland vornahm, wo ich, fern von den benutzten Quellen, nicht in der Lage war, die oben gerügten unrichtigen Zitate auf ihre Richtigkeit nachzuprüfen.

Der zweite Teil handelt von dem „Mangel an Klarheit, woran die Abhandlung an einigen Stellen leidet". Es hat mich dieser Vorwurf um so eigentümlicher berührt, als deutsche Beurteiler dieselbe „scharf, klar und logisch" nannten. Herr P. findet Unklarheiten, er, der nach eigenem Geständnis (S. 2) der deutschen Sprache nicht einmal ordentlich mächtig ist. Welcher Art diese Unklarheiten sind — P. führt 6 an — mag das folgende zeigen.

Ich schrieb: „Der Lateinunterricht dauert .... 6 Jahre und hat in I. wöchentlich 8, II.—IV. 6, in V. 5, in VI. 4 Stunden (im ganzen 35)". P. schreibt nun: „Wer dies liest, muß denken, daß es für jeden Gymnasiasten ohne Unterschied gilt, und in diesem Wahn bleibt er bis S. 13, Abs. 3, wo er plötzlich durch die Mitteilung überrascht wird: Etwas besser steht es mit den lateinischen Kenntnissen der künftigen Philologen, Juristen und Theologen, als mit denen der übrigen Gymnasiasten. — Ist das klar?" Aber hat Herr P., der meine Arbeit Zeile für Zeile auf Druckfehler durchsucht hat, denn nicht S. 7 und 8 gesehen, wo schwarz auf weiß zu lesen ist von der Trennung der Klassen in A- und B-Abteilung, und wo nicht minder deutlich verzeichnet ist, daß alle Schüler 35, die der A-Abteilung dagegen noch 7 Lateinstunden mehr, also 42 haben? Sie haben doch sicher diesen Passus gelesen, Herr P., denn Sie zitieren z. B. S. 17 die S. 8. Sie haben also entweder ein sehr schlechtes Gedächtnis, oder Sie ignorieren eine früher erwähnte Thatsache, um mir Unklarheit vorwerfen zu können.

S. 12 Abs. 2 sagte ich: „Um eine möglichst große Zahl von Schriftstellern lesen zu können, beginnt man mit der Lektüre bereits in der untersten Klasse und zwar liest man ..... Eutrop, auch Cäsar. Doch kann natürlich diese Lektüre nicht mit der auf einem deutschen Gymnasium betriebenen verglichen werden, wo Cäsar gelesen wird, nachdem eine dreijährige grammatische Schulung und ein Jahr mit anderer Lektüre vorausgegangen sind". P. äußert sich hierüber (S. 6): „Hier also werden verglichen ein Gymnasiast aus Nimwegen und ein deutscher Gymnasiast, beide zum ersten Mal mit Cäsar anfangend". Aber habe ich durch meine Worte nicht ausdrücklich abgelehnt, die Übersetzungsfähigkeit des deutschen Gymnasiasten mit der des holländischen in Parallele zu stellen zu Gunsten des ersteren und zum Nachteil des letzteren? Wenn ich fortfahre: „Welche Frucht sich ergibt, wenn der Schüler fast an jedem Worte zum Straucheln kommt, kann sich jeder denken. Der deutsche Gymnasiast hat schon einen Teil seines Nepos, Cäsar, Xenophon und Ovid gelesen, wenn der holländische mit den ersten Elementen der Deklination und Konjugation bekannt gemacht wird", so hat dies selbstverständlich keine andere Bedeutung, als folgende: Es bringt keine Vorteile, den lateinischen Anfangsunterricht schon im ersten Jahre mit der Lektüre von Schriftstellern zu beginnen, und zweitens: der deutsche Tertianer hat schon einen Blick in die klassischen Autoren gethan und beherrscht Formenlehre und die Hauptregeln der Syntax, wenn sich der holländische gleichaltrige Knabe mit den elementarsten Dingen, wie Deklination und Konjugation, abplagen und am Eutrop und Cäsar herumraten muß, in einem Alter, wo er in die Autoren selbst eindringen und mit dem Gefühl des Könnens diese wirklich lesen möchte. Just so, wie ich es S. 14 unten und S. 15 Anm. 1 gesagt habe, als ich von den Nachteilen sprach, welche das Hinausrücken des altsprachlichen Unterrichts im Gefolge hat. Das haben Sie wohl auch nicht gelesen,

Herr P., oder war Ihnen das auch nicht klar? Weitere Unklarheiten findet P. S. 20 Abs. 3, S. 23 Note 2, S. 23 u. S. 24 Abs. 3 des Sonderabdrucks. Der mir zur Verfügung stehende Raum verbietet mir, näher hierauf einzugehen. Die Besprechung der zwei von P. zuerst angeführten Punkte dürfte zur Genüge zeigen, auf wessen Seite die Unklarheit zu suchen ist.

Im dritten Teil sucht P. meine Zeugen zu verdächtigen und meine Darstellung als einseitig zu erweisen: ich hätte, meint er, die Pflicht gehabt, die Arbeiten derer anzuführen, welche sich lobend über das holländische Gymnasium ausgesprochen haben. Doch in der gesamten mir zu Gebot stehenden Litteratur über diesen Gegenstand, in zahlreichen gedruckten Äußerungen von Rektoren und Professoren herrscht nur eine Stimme über die Mangelhaftigkeit der jetzigen Organisation, und meine eigenen Wahrnehmungen bestätigten mir das. Wollte ich also ein Bild vom holl. Gymnasium geben, so mußte es unter allen Umständen recht düster ausfallen. Hätte ich es lichter gezeichnet, so würde ich mir eine Fälschung haben zu schulden kommen lassen. Wohlweislich hütet sich Herr Poutsma, Beweise für seine Behauptung zu bringen. Oder ist er etwa imstande, es zu thun? Auf diese Weise ohne jede Spur von Begründung einem Beurteiler, der sine ira et studio an seinen Gegenstand herangetreten ist, den Vorwurf einseitiger Beurteilung zu machen, das ist, gelinde gesagt, — leichtfertig. Eigentümlich kontrastiert mit diesem Urteil P.'s das eines hochgelehrten, alterprobten Pädagogen, der P. sehr nahe steht und der mir nach Durchlesen meiner Arbeit schrieb: „Es ist immer gut, wenn ein Fremder unsre Zustände auch mit einem unparteiischen Auge betrachtet; das bewahrt uns vor Einseitigkeit," oder das Urteil Professor Speijers, der, wie P. S. 30 selbst sagt „wohl aus Erfahrung mitsprechen kann, und zwar sowohl als Lehrer wie als Regierungskommissar", und der schreibt, daß „Blümlein sich mit Sorgfalt und Fleiß seiner Aufgabe entledigt" habe. Zur Einsicht in die Art, wie H. P. meine Zeugnisse und Zeugen zu verdächtigen sucht, wird Folgendes genügen. Um mir ein Bild von den lateinischen Abiturientenarbeiten zu machen, nahm ich 5 für die Übersetzung aus dem Niederländischen ins Lateinische bestimmte Texte. P. schreibt darüber S. 19: „Ob ihm je mehr vorgelegen, erzählt er uns nicht: es dürfte empfehlenswert und vernünftig sein, das Gegenteil anzunehmen. . . . Einen Text teilt er vollständig mit und versichert, daß die andern etwa gleich schwer seien, was wir von einem Manne wie B. anstandslos annehmen." Über die Gesinnung, die sich in solchen halben Verdächtigungen ausspricht, will ich nicht weiter mit Herrn P. rechten: Noblesse, auch in litterarischen Dingen, muß angeboren sein. Ich frage nur, ob man nach Einsichtnahme von fünf verschiedenen Texten, die an den verschiedensten Gymnasien gegeben werden, nicht imstande ist, sich ein Urteil über die Schwierigkeit derartiger Arbeiten zu bilden. Oder sind mir unglücklicherweise nur die leichtesten Texte gegeben worden? — P. fährt nun, nachdem er zugegeben, daß in einer Übersetzung „ungeheuerliche Fehler gefunden und in einer anderen noch größere Schnitzer, welche . . . jedoch nicht zur Folge hatten, daß diese beiden Übersetzungen ungenügend zensiert wurden," also fort: „Nun tritt unser Zauberkünstler auf und produziert als Kunststückchen die Schlußfolgerung: der niederländische Abiturient macht solche Arbeiten, der niederländische Lehrer nennt solche Arbeiten nicht ungenügend." Nein, mein Schluß ist vielmehr dieser: Die Thatsache, daß solche Arbeiten gemacht und von den Examinatoren nicht als ungenügend bezeichnet werden, beweist, daß die Anforderungen, die im Latein gestellt werden, recht niedrig sind, eine Behauptung, die ich an die Spitze des in Rede stehenden Abschnitts stellte, als ich S. 13 sagte: „Damit man sich von dem Grade der Schwierigkeit eine Vorstellung mache, gebe ich u. s. w." Das wollte ich beweisen, nichts anderes, als ich den Text und die gemachten Fehler anführte. Herr P. freilich eliminiert diesen Satz, oder zitiert ihn vielmehr S. 18 so, daß man den Zusammenhang mit

dem eben besprochenen Passus nicht erkennen kann. Wenn Speijer meint: „Die groben Fehler, welche er (Blümlein) anführt, finden sich freilich, aber nur bei Stümpern. Doch nicht zulässig ist es, die Sache so darzustellen, als machte der Durchschnittsschüler eine solche stümperhafte Figur," so bin ich ihm zunächst verbunden, daß er auf Grund seiner langen Praxis das Vorkommen derartiger Fehler zugesteht; aber auch ihm gegenüber muß ich mich entschieden dagegen verwahren, daß ich behauptet habe, derartige Arbeiten machte der Durchschnittsschüler. Nein, derartige Arbeiten macht der Stümper, das Schlimme aber ist, daß derartige Stümper von holländischen Lehrern für reif erklärt werden.

S. 9 greift P. meine Angaben über die Lektüre an. Ich hatte S. 12 gesagt: „In der II. Klasse liest man dann meist Cäsar, Nepos und Ovid; in der III. Cäsar d. b. c., Ovid, Cicero, Sallust; in der IV. auch Livius." Nun gibt P. S. 10 und Anm 14 Tabellen der gelesenen Schriftsteller. Daß meine Angaben über Cäsar und Nepos in II und Ovid in III richtig sind, räumt P. selbst ein. Ovid führt er, als in der II. gelesen, nur aus 2 Anstalten auf; aber er erwähnt dabei nicht, daß an einer Reihe von Anstalten zwar nicht Ovid selbst, wohl aber das Siebelissche Tirocinium, das zum großen Teil aus Ovidstücken besteht, oder die Blumenlese von Kan und Schröder gelesen wird. P.'s Angaben über die Lektüre der III. und IV. stimmen ebenfalls mit meinen Angaben überein, wenn man das Wörtchen „auch" nicht außer Acht läßt, das besagt, daß außer den vorhergenannten Autoren auch Livius gelesen werde. Und nicht minder stimmen damit die Angaben der Programme, wie sie mir vorliegen. Danach wurde in IV gelesen: Sallust (18 Anstalten), Cicero (19), und Ovid (24), Livius (7). P. läßt aber in seinen Tabellen bei der Erwähnung der IV die drei ersten Schriftsteller einfach weg, wodurch der Schein entsteht, als sei ich der Fälscher. Von der Lektüre der V. und VI. schweigt er.

S. 27 sprach ich davon, daß auf den Gymnasien — mit Ausnahme von Kampen — kein Zeichenunterricht erteilt werde, und fügte hinzu „daß man den bildenden Wert des Zeichnens im Lande Rembrandts so völlig verkennt, ist ebenso schwer zu verstehen, wie tief zu beklagen." P. setzt nun S. 23 hinzu: „Diese tief beklagenswerte, schwerverständliche, völlige Verkennung seitens allem, was in unserem lieben Vaterlande „man" heißt, geht hervor aus dem Umstand, daß das Zeichnen — nicht unter den gesetzlich vorgeschriebenen Unterrichtsfächern des Gymnasiums vorkommt. Diese Schlußfolgerung ist absurd. Aber das Pathos wirkt wohlthuend." Alsdann bietet er zum Beweise, wie man in seinem Vaterlande das Zeichnen pflege, Angaben über das Zeichnen im Elementarunterricht, an den Realschulen u. s. w. P. hat, scheint es meine Abhandlung so genau gelesen, daß er meine gleichlautenden Angaben S. 2 und 3 nicht gesehen hat. Wir aber legen in Deutschland auf die Pflege des Zeichnens gerade auch für den Gymnasiasten einen sehr hohen Wert, wie ja aus diesem Grunde durch den preußischen Gymnasiallehrplan von 1891 die Zahl der Zeichenstunden erhöht worden ist. Und absurd ist es, in dem Zusammenhang, in dem ich „man" gebraucht habe, dies Wort nicht lediglich auf die Personen zu beziehen, welche die Bedürfnisfrage für das Gymnasium nicht anerkannt haben.

Was die von mir als Zeugen zitierten holländischen Gelehrten und Pädagogen betrifft, deren Kompetenz P. anzweifelt, so werden diese sich vielleicht selbst mit P. auseinandersetzen. Nur zur Charakteristik P.'s will ich anführen, daß er in erster Linie Professor Nabers Urteil nicht gelten lassen will. Ich hatte dasselbe „maßgebend" genannt, und zwar nicht deswegen, weil Naber ein hervorragender Gelehrter ist, wie P. meint, der fragt „Aber macht Gelehrsamkeit ein Urteil in Unterrichtssachen?", sondern weil Naber lange Jahre hindurch Regierungskommissar bei den Abiturientenexamina war (er wohnte, wie ich S. 11 mitteilte, 16 Prü-

fungen an 12 Anstalten bei), also befugter als viele andere zu einem maßgebenden Urteil ist. Wahrhaft komisch wirkt es, daß Poutsma selbst S. 32 eine Stelle von Dr. Kalf anführt, worin es von Naber wörtlich heißt: „dieser Gelehrte, den gewiß keiner einen unerfahrenen Pädagogen nennen wird." Wenn P. gegen Naber das Urteil Prof. Karstens in einem Zeitungsartikel ins Feld führt, so ist hier zu bemerken, daß Naber mit seinem Urteil doch nicht so allein steht, denn er sagt z. B. bei der Beurteilung der Aufsätze in der Muttersprache: „Sie sind nach dem Urteil aller, mit welchen ich die Ehre hatte, der Prüfungskommission anzugehören, unter aller Kritik".[1]) Einen weiteren Zeugen, den Herrn Taco de Beer, bekannt durch seine Verdienste um die holländische Sprache und Litteratur, behandelt P. noch unglimpflicher. Er nennt dessen zitierte Äußerung „dummes Zeug" und fragt, S. 26: „Aber was weiß Herr de Beer von unsern Gymnasiasten? Oder kam es ihm (Blümlein) nicht darauf an, zu wissen, wer solche Urteile fällt: einer, der nur über Sachen, die er kennt, zu sprechen und zu schreiben pflegt, oder einer, der immer den Mund voll nimmt und das große Wort führt über Sachen, von denen er nichts versteht, wie Herr de Beer thut u. s. w." Demselben Herrn de Beer, den P. S. 27 noch mit dem homerischen Epitheton „hundsäugig", κυνώπης beehrt, stellt er als Zeugen einen Gymnasiasten gegenüber, der in der Schülerzeitschrift Vox Gymnasii, einer Ablagerungsstätte der Geistesprodukte unreifer Knaben, von de Beer behauptet, er verstehe nichts u. s. w. In der That, ein unreifer Gymnasiast ist ein klassischer Zeuge für Herrn P., ebenso wie die Zeitschrift, von deren Redakteuren einer eben im Examen für Sekunda glänzend durchgefallen ist! Habeat sibi!

Eben diesen T. de Beer betreffend fragt P. S. 26, um sein Zeugnis zu entwerten: „Hat T. de Beer je an irgend einem [holländischen] Gymnasium eine Stunde genommen oder gegeben?" Diese vernichtende Frage will ich P. gerne dahin beantworten, daß nach meinen Erkundigungen eben derselbe T. de Beer zwei Jahre Lehrer in Elburg und zwei weitere Jahre Lehrer in Amsterdam an eben derselben Anstalt gewesen ist, an der Sie, Herr P., heuer die ersten Versuche praktischer Pädagogik machen. Sie fragen weiter: „Hat Blümlein danach nicht gefragt?" Sie sehen, daß ich es gethan. Aber Sie haben leichtsinnigerweise geglaubt, sich die Ihnen bequeme Antwort bezüglich des Herrn Beer selbst geben zu können.

Ich würde mich wahrlich mit Herrn P. nicht so ausführlich beschäftigt haben, wie ich es im Vorhergehenden gethan, wenn ich nicht hätte vermeiden wollen, daß aus dem tacere auf das consentire geschlossen werde.[2])

Frankfurt a. M. im August 1894. Karl Blümlein.

Der Erlaß des österreichischen Kultusministeriums betr. den Unterricht in den klassischen Sprachen an den oberen Gymnasialklassen vom 30. September 1891.

Wir haben oben S. 80 und 81 den Erlaß des österr. Kultusministeriums vom 30. Sept. 1891 berührt, der seiner Zeit viel Aufsehen erregte und auch in politischen Zeitungen gefeiert wurde. Wie enfernt die Absicht dieser Verfügung von dem war, was Halbunterrichtete sich einbildeten, ist bereits oben gesagt. Da aber auf das Rundschreiben noch fortwährend Bezug ge-

---

[1]) Gids 1889, 1, S. 88 ff. meine Abh. S. 20.

[2]) Einen faktischen Irrtum meiner Schrift S. 19 berichtige ich gern, wo ich von der deutschen Lektüre am Leidener Gymnasium sprach. Aus einer Entgegnung des betr. Lehrers, des Herrn Breuning ersehe ich, daß, wie es auch das Programm zeigt, dort, wenngleich nichts von Lessing, so doch zwei Dramen von Schiller und eines von Goethe gelesen wurden.

nommen wird, so scheint es nicht unangemessen, die wichtigsten Abschnitte desselben hier zum Abdruck zu bringen.

Es handelt sich einmal um das Verfahren bei der Lektüre klassischer Autoren, über das mehrere beherzigenswerte Weisungen gegeben werden.

Die Lektüre muß, um bildend zu wirken, ein Zweifaches leisten. Sie soll auf sprachlich genauem Verständnis des Gelesenen beruhen; sie soll zur Aneignung des Gedankeninhaltes und zur Auffassung der Kunstform führen. Das sprachliche Verständnis ist die unumgängliche Voraussetzung dieser Aneignung und Auffassung. Ein Betrieb der Lektüre, welcher die erforderliche Genauigkeit in grammatischen und lexikalischen Dingen vernachlässigte, müßte jene Strenge und Gewissenhaftigkeit des Denkens beeinträchtigen, zu welcher jeder Unterricht erziehen soll und auf welcher der formal bildende Einfluß dieses Unterrichtes zumeist beruht. Aber die grammatische Behandlung ist nicht Endzweck dieser Studien am Gymnasium, und es heißt die Lektüre mißbrauchen, wenn dieselbe ausschließlich oder besonders der Einübung grammatischer Regeln, der Erwerbung und Erweiterung grammatischer und lexikalischer Kenntnisse dienstbar gemacht wird. Wer diesen Weg betritt, erreicht nur das Eine sicher, daß den Schülern die Beschäftigung mit den alten Sprachen verleidet und der Wert unserer Einrichtungen selbst in den Augen wohlwollender Beurteiler derselben herabgesetzt wird. Grammatik als Wissenschaft ist nicht Gegenstand und Ziel des Gymnasiums und, wenn sie es sein könnte, aus diesen zusammenhanglosen Bemerkungen und Beobachtungen, wie sie zufällig von der Lektüre gepflückt werden, gewänne man keinen tieferen Einblick in das Wesen der Sprachen und die ihre Entwicklung bestimmenden Kräfte. Sein Ziel ist, durch die Einführung in die Werke der Alten jene Bildung zu begründen, die in ihrer Vollendung als die klassische bezeichnet wird.

Aber nicht die grammatische Interpretation allein verschuldet es, daß die Schüler nicht zum Besinnen über den Inhalt und zur willigen und freudigen Aufnahme des Gelesenen gelangen; es ist nicht minder verfehlt, wenn bei jedem Anlaß an die Worte des Textes die Aufmerksamkeit zerstreuende Auseinandersetzungen über geschichtliche, litterar-historische, antiquarische und mythologische Dinge, über rhetorische und poetische Termini geknüpft werden oder die Worte, selbst wo ihr Verständnis keiner weiteren Nachhilfe bedarf, in langen Paraphrasen oder logischen Analysen, die mehr dem Schein der Gründlichkeit als wirklicher Vertiefung des Inhalts dienen, breitgetreten werden.

Die erprobte Gewissenhaftigkeit der Lehrerwelt läßt annehmen, daß ein derartig verfehlter Vorgang nur ganz ausnahmsweise auf Bequemlichkeit beruht. Allerdings erheischt es geringere Mühe, die Lektion mit grammatischen Exerzitien und anderen unnötigen Erörterungen auszufüllen, als eine sorgsame Übersetzung vorzubereiten und zu überlegen, welche Schätze aus dem Lesestoff jeder Stunde zu heben sind, wie in den Seelen der Schüler der Boden zu bestellen sei, um den Inhalt des Gelesenen in sich aufzunehmen, was heute passend erklärt, was für ein andermal besser zurückgelegt werden kann; es ist bequemer, bei jedem Aufruf an dem Prüfstein der Grammatik die Stärke und Schwäche der Schüler zu messen, als nach der Art des Verständnisses, welches an der Lektüre hervorbricht und, anerkannt, selbst den Schwächern spornt und hebt, zu beurteilen. In der Regel sind es an sich anerkennenswerte Motive, welche zu so überladender und zerstreuender Interpretation verleiten. Sie hängen mit dem gegenwärtigen Charakter der produktiv wissenschaftlichen Arbeit der Universitäten, mit der Erweiterung und Verfeinerung, die jene Disziplinen, aus welchen die Erklärung ihren Stoff bezieht, im letzten Menschenalter erfahren haben, zusammen. Die Grammatik der beiden Sprachen des Altertums ist durch die vergleichende Sprachforschung fast umgewandelt und nach

allen Seiten hin vertieft worden. Die Kenntnis der Dialekte und metrischen Formen ist durch zahllose Untersuchungen vervollkommnet. Die Erscheinungen der Syntax wurden bis ins Speziellste statistisch aufgenommen und zugleich die historische Entwicklung derselben als maßgebend für ihr Verständnis erkannt. Die Denkmälerkunde hat in ungeahnter Weise an Umfang und Bedeutung zugenommen und die litterarische Überlieferung wird durch sie immer mehr ergänzt und beleuchtet. Es gibt keine Seite des antiken Lebens, des geschichtlichen Werdens und des zuständlichen Daseins, die nicht durch neue Forschungen und Entdeckungen wesentlich bereichert worden wäre.

Indem nun der Lehrerstand es als seine ehrenvolle Pflicht erkennt, sich auf der Höhe der wissenschaftlichen Forschung zu halten und aus ihr die Kraft und den Inhalt der Lehre zu schöpfen, liegt die Gefahr näher, was der wissenschaftlichen Arbeit allein taugt, auch in die Schule zu übertragen, in dem, was den Lehrenden interessiert, auch ein Interesse der Lernenden zu erblicken, die Art und Weise der an der Universität auf das Speziellste gerichteten Unterweisung auf das Gymnasium anzuwenden. Dazu kommt, daß der künftige Lehrer durch den akademischen Seminarunterricht nicht selten frühe schon zu selbständiger Bearbeitung einzelner Probleme angeleitet wird und es darüber leicht verabsäumt, das große Ganze der Altertumswissenschaft zu umfassen. Hier sind Vorteile und Nachteile eng miteinander verkettet. Darum muß, wer seiner Pflicht als Lehrer genügen will, unablässig pädagogische Erwägungen darüber anstellen, was er bei der Lektüre in der Schule aus dem Reichtum der einzelnen Disciplinen aufzunehmen hat, was zulässig ist, was schädlich werden kann, und muß in steter Fortbildung bemüht sein, zu jener mehr philosophischen Betrachtungsweise des klassischen Altertums vorzudringen, welche alle Erscheinungen desselben in ihrem Zusammenhange und in ihrer Beziehung zur menschlichen Natur umfaßt, um aus dieser Betrachtungsweise heraus dem Unterrichte eine lebendige Darstellung geben und ihn zu voller erziehlicher Wirkung bringen zu können.

Was die Bedeutung des sprachlichen Elements bei der Lektüre der Klassiker betrifft, so darf ich wohl auf die etwas abweichende Auffassung hinweisen, die ich im dritten Jahrgang dieser Zeitschrift S. 33—35 vorgetragen habe. Ich meine es zu dürfen, weil dem dort Gesagten, insbesondere der Unterscheidung zwischen den beiden grundverschiedenen Arten sprachlicher Erörterung mehrfach, z. B. von Schrader in dem Nachtrag zur V. Auflage seiner Unterrichtslehre, beigestimmt worden ist.

Ein anderer wichtiger Passus des Erlasses ist folgender:

1. Die lateinischen und griechischen Hausarbeiten (Pensa) haben in den oberen Klassen künftig zu entfallen. Die dadurch in der Schule freigewordene Zeit kann der Lektüre zugewendet werden, wo dies ohne Schaden für den grammatischen Unterricht möglich ist.

In erster Linie haben der Förderung der Lektüre auch die schriftlichen Übersetzungsarbeiten in den oberen Klassen des Gymnasiums zu dienen. Mag es für die formale Bildung noch so zuträglich sein, daß der Schüler besonders die lateinische Sprache als Organ für den Ausdruck seiner eigenen Gedanken oder für die Wiedergabe jedes beliebigen Textes der Muttersprache handhaben lerne, unter den bestehenden Verhältnissen ist das nicht mehr zu leisten. Eine gewisse Herrschaft über die fremde Sprache bleibt aber unerläßlich und wird auch bei den geltenden Einrichtungen gewonnen werden können, wenn sich die Übungen innerhalb des durch die Lektüre gebotenen Wort- und Gedankenmaterials bewegen, und gerade dadurch wird die Lektüre selbst nach beiden Richtungen unterstützt werden. Erfahrungsgemäß haben aber die Hausaufgaben (Pensa) nur bei wenigen gewissenhaften Schülern, welche auf die Hilfe von Hauslehrern oder Mitschülern verzichten, diesen Er-

folg und verbrauchen, wenn sie größeren Umfangs sind und eine eingehendere Korrektur in der Schule erfahren, kostbare Stunden. Zudem belasten dieselben den Lehrer erheblich, was dieser um so schwerer empfindet, je weniger seine Hingabe durch eine sichtliche Wirkung belohnt wird.

Die durch diese Anordnung verringerte schriftliche Übung wird die Forderungen der Komposition nicht zu schwer erscheinen lassen, wenn sich dieselben genau innerhalb der vorgeschriebenen Normen halten. Ich sehe mich deshalb veranlaßt, neuerdings einzuschärfen, daß in den Kompositionen gewissenhaft vermieden werde, die Schwierigkeiten zu häufen, jedes Wort zum Gegenstande ängstlichen Nachdenkens zu machen und im Lateinischen das Hauptgewicht auf stilistische Reinheit oder Eleganz des Ausdruckes zu legen. Wird dies nicht beachtet, dann bleiben die Zuversicht des Arbeitens und die Freudigkeit des Gelingens aus, und es wird dieser Teil des Unterrichts, wenn überdies noch die Leistungen im Schriftlichen in unbilliger Weise und gegen die bestehenden Vorschriften den alleinigen Maßstab des gesamten Kalküls bilden, als eine drückende Bürde empfunden. Zugleich verschiebt sich dann leicht das Hauptziel des fremdsprachlichen Unterrichts, indem bei der Lektüre alle Aufmerksamkeit nur dem zugewendet wird, was dem guten Ausfall der Komposition zu dienen vermag, und der Inhalt des Gelesenen darüber seine Wirkung ganz oder zum Teile verliert.

2. In jeder Oberklasse ist gegen den Schluß jedes Semesters sowohl im Lateinischen, als auch im Griechischen ein nicht gelesenes, geeignetes Stück aus dem Schulautor, mit welchem sich die Schüler hinreichend beschäftigt haben, ohne vorausgehende Vorbereitung und ohne Gestattung der Benützung von Hilfsmitteln zur Uebertragung in die Unterrichtssprache als Komposition zu geben, die wie jede andere Schularbeit von dem Lehrer zu korrigieren und zensieren ist.

Einschließlich dieser Schularbeit wird die Zahl der Kompositionen für jede Oberklasse im Lateinischen auf fünf, im Griechischen auf vier im Semester festgesetzt.

Auch die schriftlichen Übersetzungen in die Unterrichtssprache werden, richtig durchgeführt, der Förderung der Lektüre dienen, indem sie den Erfolg ehrlicher Arbeit belohnen und dadurch eher als andere Beweggründe die Schüler abhalten werden, unerlaubte Hilfsmittel bei ihrer häuslichen Präparation anzuwenden. Selbstverständlich sind dieselben nach Schwierigkeit und Umfang des Textes so einzurichten, daß auch Schüler mittlerer Begabung die Übersetzung mit voller Ruhe während der Schulstunde zu beenden vermögen. Die von den Schülern zu erwerbenden Fähigkeiten aber, Raschheit des Verständnisses und Gewandtheit des Übersetzens, werden von dem Lehrer an der schriftlichen Schularbeit klarer erkannt und richtiger abgeschätzt werden, als es bei dem mündlichen Übersetzen möglich ist. Zugleich werden diese schriftlichen Übungen eine gute Vorbereitung auf die bei der schriftlichen Maturitätsprüfung verlangte Leistung bilden, für welche es bisher vielfach an jeder regelmäßigen Übung in der Schule gefehlt hat.

3. Die Privatlektüre hat bei der Maturitätsprüfung insofern Berücksichtigung zu finden, als jeder Schüler, welcher eine Privatlektüre wenigstens in dem Umfange, der etwa einem Jahrespensum der lateinischen, beziehungsweise griechischen Schullektüre entspricht, nachzuweisen imstande ist, und welcher dadurch seinen Calcül verbessern zu können meint, zu ersuchen berechtigt sei, daß ihm auch eine Stelle aus seiner Privatlektüre vorgelegt werde.

Der Charakter der Privatlektüre als einer freiwilligen Leistung soll dadurch in keiner Weise berührt werden. Aber es läßt sich nach den bisherigen erfreulichen Wahrnehmungen erwarten, daß dieselbe bei einer rationelleren Leitung der Lektüre die von der Schule auszuführende Arbeit um so sicherer ergänzen werde. Und in der That ist auf keinem Gebiete diese Ergänzung wünschenswerter. Die der Lektüre

zufallenden Stunden werden, wenn auch noch so weise ausgenützt, nur Teile umfangreicherer Litteraturwerke oder von fruchtbaren Autoren nur einzelne Schriften durchnehmen lassen, so wenig die deutsche oder eine andere Litteratur in dem Umfange, in welchem sie der Gebildete kennen muß, in den Schulstunden gelesen werden kann. Was aber die Schule bietet, soll durch die Art, wie sie es thut, den Sinn für die große Litteratur der Griechen und Römer wecken und den Eifer reizen, die erworbene Kraft zu versuchen und nach dem Maß der verfügbaren Zeit einen weiteren Kreis des Lesestoffes zu umspannen. Dabei findet der Schüler, was der gebundene Unterricht der Schule so selten zu gewähren vermag, genügenden Spielraum für seine eigene Individualität, indem er lesen darf und soll, was ihm behagt, und er unterzieht sich, frei von dem Druck, der auferlegte Arbeit begleitet, nicht ungern dieser Anstrengung.

Darf die Privatlektüre um ihres ethischen Wertes willen keinen obligatorischen Charakter annehmen, so verdient sie gleichwohl, sobald sie ehrlich geleistet ist, jene Würdigung, welche auch in der gesamten Beurteilung des Schülers zum Ausdruck kommt. Selbstverständlich gilt dafür die Voraussetzung, daß der Umfang und die Art dieser Lektüre mit Rücksicht auf die Fähigkeit des Schülers vom Lehrer als entsprechend befunden wird und dieser sich von der Gründlichkeit derselben überzeugt hat. Dazu wird es keines ungebührlichen Zeitaufwandes außerhalb der Schularbeit bedürfen, da die an der Privatlektüre wachsende Kraft sich genügend schon in den Schulleistungen verraten wird. Wenn aber die Privatlektüre in den oberen Klassen für die Beurteilung des Fleißes und der Leistungsfähigkeit in Betracht kommt, dann ist es nur billig, daß dieselbe auch bei der Maturitätsprüfung jene Berücksichtigung erlange, welche wirkichem Verdienste gebührt und den Unterrichtserfolg wenigstens innerhalb eines Kreises erlesener Schüler zu heben geeignet ist.

Zu dem unter 1 Bemerkten ist es notwendig, das zu vergleichen, was wir oben S. 81 ergänzend berichtet haben. Bezüglich der Privatlektüre wäre es interessant, einmal von einem oder mehreren österreichischen Gymnasien zu hören, wie weit dieselbe sich in der Praxis ausdehnt. Daß bei der in Österreich für die lateinische und die griechische Klassenlektüre zu Gebote stehenden Zeit eine Ergänzung dieser durch privates Lesen ganz dringend erwünscht ist, wird jeder Sachkundige zugeben.

Eine Art von Analogon zu dem hier ausgezogenen Erlaß bildet ein solcher vom 24. Mai 1892 über den Unterricht in Geographie und Geschichte, in Mathematik, in Physik und in Naturgeschichte am Untergymnasium. Denn auch hier werden gewisse Beschränkungen gefordert, und diese Forderung hat speziell für Österreich ihr vollstes Recht: denn den Gefahren des Encyklopädismus war die österreichische Gestaltung des Gymnasiums seit dem Organisationsentwurf, der sonst einen so eminenten Fortschritt bezeichnet, in hohem Grade ausgesetzt und ist ihnen offenbar keineswegs ganz entgangen.

Auf diesen Erlaß kommen wir wohl später einmal zurück. Sogleich aber möchten wir hier noch die Erwähnung eines jüngst erschienenen Werkchens anschließen, das für österreichische Schulmänner bestimmt ist, dessen Benützung aber auch außerösterreichischen recht sehr empfohlen werden kann: **Vademecum** für Kandidaten des Mittelschullehramtes in Österreich. Unter Mitwirkung von Fachmännern herausgegeben von einem Schulmanne [wenn wir nicht irren von Herrn Landesschulinspektor Huemer]. I. Teil: Für Philologen an Gymnasien (Wien bei Hölder 1894, 152 S., 2 Mk.). Die einzelnen Abschnitte sind betitelt: 1. Bestimmungen über das Probejahr, 2. Lehrplan des Gymnasiums, 3. Übersicht des Lehrplanes nach den Klassen, 4. Übersicht über die vorgeschriebenen schriftlichen Arbeiten, 5. Besondere Anordnungen, Instruktionen für den Unterricht in den klassischen Sprachen und für den Unterricht im Deutschen am Untergymnasium, 6. Disziplinar- und Schulordnung (Schulhygiene), 7. Organisation des Gymnasiums, 8. Allgemeine Erziehungs- und Unterrichtslehre, 9. Fachmethodik, 10. Lehrerfahrungen.

Bei der vom Ende der 40er Jahre datierenden Neugestaltung der österreichischen Gymnasien hat der Stundenplan, ich meine die Verteilung der Stunden unter die einzelnen Lehrgegenstände, von Anfang an auf Seite der humanistischen Schulmänner Deutschlands starke Bedenken erregt und diese sind keineswegs beschwichtigt. Man fand und findet, daß man dem Encyklopädismus zu Liebe zu weit in der Dezentralisation gegangen sei, und dieses Gefühl ist, denke ich, auch der Grund, warum man bei der neuen preußischen Reform, die sich ebenfalls um mehrere Schritte von der früheren Konzentration entfernt hat, nicht auf die Organisation in Österreich als Vorbild hinwies: man ist eben der Ansicht, daß hier in der bezeichneten Richtung zu viel geschehen sei. Dagegen hat man ebenso vom Beginn der Reorganisation der österreichischen Mittelschulen aufrichtige und lebhafte Anerkennung für viele Betriebsanweisungen gehegt, die vom österreichischen Kultusministerium gegeben wurden, und bis in die neueste Zeit bieten die von der gleichen Behörde ausgehenden Erlasse solchen Inhalts höchst beachtenswerte Instruktionen. Diese trefflichen praktischen Winke nun wird auch jeder Schulmann Deutschlands mit Nutzen lesen und verwenden, und das Wesentlichste aus ihnen findet er, zugleich mit zahlreichen Angaben einschlägiger pädagogischer Schriften, in jenem Vademecum. G. U.

Drei 350jährige Jubiläen.

Mehr als eine altberühmte gymnasiale Anstalt feiert am Ende des Jahrhunderts den Tag ihres dreiundeinhalbhundertjährigen Bestehens. Wir hofften unmittelbar auf die Beschreibung der Feier von St. Afra eine Schilderung des Festes in Schulpforta bringen zu können, sind aber noch nicht in Besitz der zugesagten gelangt. Vorläufig mögen hier zwei Gedichte, welche der ehrwürdigen Stätte altklassischer Studien zum Gedenktage dargebracht sind, zum Abdruck gelangen und Nachricht über einige andere Festesgaben gegeben werden.

Die alten Pförtner begleiteten ihr Jubiläumsgeschenk — kunstvoll gemalte Fenster für den hohen Chor der Anstaltskirche — mit folgender Ode, deren Verfasser der Geheime Justizrat Professor Dr. Ernst Eck in Berlin ist.

En, Alma Mater, festus adest dies
Quartique saecli dimidium ruit,
Ex quo colendis tecta Musis
Dux Tua Saxonicus dicavit.

Iam Te salutant innumeri undique
Olim flagrantes discipuli Tui,
Quos Tu polivisti docendo
Ingenuas sapienter artes.

Hi seu potentes viribus ingeni
Nunc litterarum in sideribus nitent,
Seu regio iussu vocati
Prospiciunt patriæ saluti,

Seu militantes Teutoniæ solum
Adversus hostes intrepidi tegunt,
Seu pace Fortunam colentes
Rem populi vigilanter augent, —

Omnes Tui sunt hac memores die
Et confitentur pectore candido,
Quidquid peregerunt secundi,
Principium posuisse Portam!

Gratæque mentis testificatio
Nunc in sacratis splendeat ædibus
Fidem Deo Portæque matri
Prolis honorificæ datura:

Pictas fenestras iussimus inseri
Aedi verendæ, luciferum decus;
Ibi angelos cælique portam
Corde pavens patriarcha cernit,

Ibi et Lutheri fervida vis micat,
Doctor Melanchthon Teutonicus patet,
Mauricius princeps creator
Rexque scholæ genitor secundus.

Hos æmulentur magnanimos viros
Virtute vera, iustifica fide
Quotcunque venturis alumnos
Temporibus schola post fovebit!

Sic et manebit per nova sæcula
Grandæva mater nescia cedere
Princeps gubernatrix iuventæ,
Pieridum columen superbum!

Die philosophische Fakultät der Universität Straßburg gratulierte mit folgender durch Professor Kaibel verfaßten Elegie:

Ἐκ Διὸς οἱ βασιλῆες · ὁ δ' οὐ κενὸς ὅς τόδ' ἔειπεν ·
ἐκ δὲ Διὸς Μοῦσαι καὶ γένος ὑμέτερον.
Μούσας δὴ φιλέοντες ἀδελφεοὶ αἰὲν ἀδελφεάς
ἐκ θυμοῦ δισσῆς ἀντέλαχον φιλίης ·
ἐν μὲν γὰρ βίῳ οἵδε παραζώουσιν ἀγαστοί,
δηρὸν δὲ ζώει καὶ φθιμένων ὄνομα.
ἀθάνατος καὶ κεῖνος ὁ πρίν ποτε τοῦτο Πύλαιον
Μούσῃσ' εἰσάμενος τηλεφανὲς τέμενος,
οὔρεσι καὶ κήποισι περίσκιον · ἐν δ' ἄρα Νύμφαι
Μουσαίης λιβάδος καὶ ταμίαι Χάριτες.
πολλοὶ ἀπὸ κρήνης ἔπιον λίβα · τίς δ' ἐκορέσθη,
τίς γλυκερῆς σοφίης ἐς κόρον ἦλθε γέρων;
Μουσέων οὐκ ἀπόθεστος ἔρως · χορὸς ἦν ἴδ' ἐραστέων[1])
ὅσσος ἐνὶ προπύλῳ, πολλοὶ ἀπὸ πλεόνων
ἀφνειῶν ὑμῖν χαρίτων χάριν ἐκτελέοντες,
Μοῦσαι, ὁ δ' εὐχόμενος καὶ πάλιν εὐμαθίην.
ἐννέα χαίρετε πᾶσαι ἐμαὶ θεαί · ἀλλ' ὅτις ἐχθρός
ὑμῖν, μὴ βαίην εἰς ἕνα τῷδε πάτον.
Μούσαις τὸν Θρήιχ' Ἑλληνίσιν οἶδ' ἐρίσαντα,
οἶδ' οἵης ὀργῆς δαιμονίης ἔτυχεν ·
τὸν σφέτερον δ' ἱερῆα, τὸν ἐν σοφίῃ βασιλῆα,
τὸν μόνον οὐρανίῃ σύντροφον Ἁρμονίῃ
οἶδ' ὅτι τίμησεν πεφιλημένον ἄνδρα Πλάτωνα
πᾶς ὁ χορός, τῷ δὴ πᾶν φίλον ὅττι καλόν ·

[1]) Zu ἦν ἴδ' macht Herr Rektor Volkmann, welcher das Gedicht aus der lapidaren Schreibung zum Abdruck umschrieb, die Bemerkung: „Vgl. Wilamowitz zu Eur. Herakl. II. 208."

εἶτ' ἐπὶ Κηφισοῦ, Μοῦσαι φίλαι, εἶθ' ἅμα Νύμφαις
παίζετε Σαλαίσιν, τοῦτ' ἔθος ὑμέτερον
τὸν τὰ καλὰ στέργοντα φιλεῖν ἴσα · τὸν δὲ Πύλαιον
εὐσεβέων θίασον σῴζετε μυριέτη.

Die Widmungsworte der Fakultät lauten: Amplissimæ scholæ Portensi, per tria sæcula et dimidium et morum et ingeniorum altrici incomparabili, nobilissimæ omnium eorum studiorum patronæ, quibus solis amor patriæ, virtus publica, veri, boni pulcrique sensus paratur, tot virorum sive in litteris artibusque sive in republica insignium almæ educatrici, die XXI mensis Mai anni MDCCCLXXXXIII sacra anniversaria feliciter celebranti congratulatur universitatis Argentinensis ordo philosophorum.

Eine deutsche poetische Gabe widmete der alma mater ihr litterarisch wohlbekannter Zögling August Trümpelmann, Superintendent in Magdeburg: Kloster und Schule, geschichtliches Festspiel in fünf Bildern (Magdeburg, Creutz'sche Verlagsbuchhandlung 1893, 151 S. in klein Oktav). Wie man nach früheren Werken des Verfassers nicht anders erwarten wird, verbindet sich hier genaue geschichtliche Forschung mit glücklicher Phantasie, warmer Empfindung und ansprechender Form, so daß das Werk vollauf verdient, über den Kreis der Portenser hinaus bekannt zu werden. Das erste Bild führt uns die Gründung des alten Cisterzienserklosters, das zweite die Höhe seiner germanisierenden und christianisierenden Wirksamkeit vor Augen, das dritte Bild schildert, wie sich der Übergang des Klosters in die sächsische Fürstenschule vollzog, das vierte bringt ein Zusammentreffen und Gespräch des Portensers Klopstock und des Afraners Lessing an der sogenannten Klopstockquelle, das fünfte endlich dient der Verherrlichung des genialen alten Rektors Ilgen, der Verkörperung des Pförtner Schullebens, wie es im Anfang dieses Jahrhunderts gestaltet war. Besonders diese Darstellung dürfte durch ihren Ernst und ihren Humor auch manchen älteren und jüngeren Nichtportenser anziehen. Den Schluß bildet ein erneuter Bund der alten drei sächsischen Fürstenschulen zu gleichem patriotischem Wirken unter dem Schutze des deutschen Kaiseraars.

Die Anstalt selbst bot zur Jubelfeier folgende Gaben dar.

Dem diesmaligen Jahresbericht[1]) war beigegeben eine Festschrift, welche folgende Abhandlungen umfaßt: H. Bertram „Die Bildersprache Platons, ein Beitrag zur Würdigung der schriftstellerischen Kunst des Philosophen", H. Hädicke „Über einige Ländernamen im Französischen", H. Henkel „Über die Beziehungen zwischen der Größe zweier Dreieckswinkel und ihrer Halbierungslinie", G. Kettner „Schillers Warbeck", H. Petri „Wittenberger Stammbuchblätter aus dem 16. Jahrhundert", D. Volkmann Ad Itinerarium Alexandri adnotationes criticæ. Die Titel also versprechen die Befriedigung verschiedenartigster Interessen und der Inhalt erfüllt, soweit wir bisher von ihm Kenntnis nehmen konnten, jenes Versprechen reichlich. Ein weiterer Kreis wird sich an dem Versuch erfreuen, aus den Fragmenten des Schiller'schen Warbeck den Plan des Dichters wieder aufzubauen, eine Arbeit ähnlich derjenigen, die von klassischen Philologen mit den Trümmern antiker Dramen unternommen worden ist. Uns interessierte vor Allem die Zusammenstellung und feinsinnige Erläuterung platonischer Gleichnisse und Bilder.

Der Pförtner Oberlehrer Dr. Max Hoffmann hat ein umfangreiches, ungemein mühevolles Werk geliefert, das uns in einleuchtendster Weise Kunde giebt

[1]) Aus dem wir unter Anderem zu unserer Freude entnehmen, daß Schulpforta abweichend von dem allgemeinen preußischen Lehrplane in Tertia und Prima 8, in Obersekunda 7 wöchentliche Stunden für Latein, in Tertia, Obersekunda und Prima 7 St. für Griechisch besitzt, und daß man dort den Primanern 31, den Obersekundanern 30 obligatorische wissenschaftliche Stunden in der Woche zumutet.

von dem, was die Anstalt in 350 Jahren geleistet: „Pförtner-Stammbuch 1543 —1893“ (Berlin, Weidmann, 1893, XV und 564 S. in Lexikonoktav, 10 M.), eine Zusammenstellung aller Schüler der Pforte in chronologischer Folge mit Angaben über Geburtsort und -tag, Vater, Laufbahn, Abgangszeit und Todesjahr. Hoffmann erhielt von amtlicher Seite im Herbst 1891 die Aufforderung, eine Ergänzung und Fortsetzung des Pförtnerschen Albums anzufertigen, das 1843 von dem Adjunkten Dr. Bittcher innerhalb 5 Monaten hergestellt worden war. Aber es ergab sich Hoffmann bald, daß an Stelle dessen eine völlige Neubearbeitung der Aufgabe treten müsse: so wenig genügte, wie bei der Schleunigkeit der Abfassung zu erwarten war, die frühere Arbeit. Dem neuen Bearbeiter standen 1¾ Jahre zu Gebote, und er hat sie in emsigster Weise benutzt und ein Werk geliefert, das zwar nicht etwa lückenfrei ist (ein lückenfreies Werk läßt sich ja auf diesem Gebiete überhaupt nicht, selbst bei mehr als zehnjähriger, angestrengter Arbeit nicht leisten), das vielmehr wohl fast auf jeder Seite noch ergänzungsbedürftige Stellen und Fragezeichen zeigt, das aber gleichwohl lebhafte Anerkennung nicht bloß wegen der aufgewandten Mühe, sondern auch wegen des erzielten Resultates und des Nutzens, den es bringen wird, verdient. Denn keineswegs lediglich für Pforta und alte Pförtner hat es Interesse, sondern bei der Bedeutung, welche diese Schule und unzählige ihrer Zöglinge seit Jahrhunderten gehabt haben, gewinnt das Pförtner Stammbuch zugleich den Wert einer **wichtigen Quelle für allgemeine Schul- und Gelehrtengeschichte.**

Ebenfalls im Monat Mai des vorigen Jahres feierte ferner sein 350jähriges Bestehen das Gymnasium zu **Prenzlau**, eine Anstalt, deren Existenz sich allerdings bis zu dem Jahre 1336 zurückverfolgen läßt, deren Organisation aber vor Einführung der Reformation in der Mark Brandenburg nicht zu erkennen ist. „Der Stiftungstag, der der Schule ihr charakteristisches Gepräge für alle späteren Zeiten aufdrückte, — sagt **Direktor Dr. Rich. Arnoldt** in dem Vorwort zur Geschichte des Gymnasiums — ist der Tag der ersten in Prenzlau abgehaltenen Kirchenvisitation vom Sonntage nach Margareten des Jahres 1543, ihr Stiftungsbrief der Rezeß dieser ersten Visitation.“

Diese Geschichte, von 1543—1893 reichend, (Prenzlau bei C. Vincent, XIV und 308 S.) ist ein Buch, das uns sehr interessante Einblicke in die Schulzustände von vier Jahrhunderten gewährt. Fünf Kollegen der Anstalt haben sich in die Arbeit geteilt. Der (jetzt an das Gymnasium in Altona versetzte) Direktor Arnoldt lieferte die Geschichte der lateinischen Schule von 1543—1704, Oberlehrer **Ludwig Hörich** und Oberlehrer **Bruno Raettig** die der großen Stadtschule (Lyceum) von 1704—1757 und von 1757—1795, Oberl. Dr. **Friedr. Wolffgramm** die der Gelehrtenschule (Gymnasium) von 1795—1822, Prof. **Wilh. Schaeffer** endlich die Geschichte des Gymnasiums von 1822—1893. In diesen fünf Abschnitten aber ist eine ungemeine Fülle von Stoff geboten, von wertvollen Beiträgen zur Geschichte der Schulzucht, des Unterrichts und der äußeren Stellung von Schulen und Lehrern in Deutschland.

Eine Zusammenfassung des Wesentlichsten von den Schicksalen der Anstalt findet man in der Festrede des Direktors bei der Jubelfeier, die zusammen mit anderen bei dieser Gelegenheit gehaltenen Ansprachen und einer anschaulichen Schilderung der ganzen Feier gedruckt ist in dem „**Bericht über die Feier des 350jährigen Bestehens des Gymnasiums zu Prenzlau**“ (Beilage zum Jahresbericht der Schule für 1893/4, 76 S.).

Während nicht bloß die Schulpforte, sondern auch die Prenzlauer Anstalt in ihren Schicksalen eine gewisse Stetigkeit der Entwicklung zeigt, bietet uns eine

andere Schule, die im Oktober des vorigen Jahres ihr 350jähriges Jubiläum feierte, in ihrer Geschichte das Bild buntesten Wechsels. Es ist die Anstalt zu Friedberg in Hessen, welche seit dem Jahr 1850 den Namen einer Großh. Realschule und eines Progymnasiums führt, früher die verschiedensten Titel trug und die mannigfaltigsten Wandelungen durchmachte.

Diese Fata hat Dr. G. Windhaus, der im vorigen Jahr noch Direktor der Anstalt war, auf Grund genauester archivalischer Studien und mit Veröffentlichung vieler bisher ungedruckter Dokumente in einer Festschrift dargestellt, die 1893 in Friedberg bei Bindernagel erschien und 196 S. umfaßt. Wenn der Verfasser es in dem Vorwort der Entscheidung der Leser überläßt, ob er aus der Fülle des Stoffes, der sich ihm fast täglich mehrte, das ausgewählt habe, was auch für weitere Kreise von Interesse sei, so wird die hier gestellte Frage sicher von Allen, welche für die Geschichte der Pädagogik interessiert sind, mit Ja beantwortet werden. Gerade die Publizierung von Urkunden, der Abdruck z. B. von alten Lehrplänen und Schulgesetzen, ist für Jedermann hochwillkommen, der auf diesem Gebiete seine Kenntnis zu erweitern strebt. Auch des Erheiternden pflegt es bei Durchlesung dieser Dokumente genug zu geben und des Tröstlichen, wenn wir die gescholtene Gegenwart mit der noch viel scheltenswerteren Vergangenheit vergleichen. Oder wer könnte sich solcher Eindrücke erwehren bei dem, was wir in alten Vorschriften für die Lehrer lesen und über die finanziellen Notstände derselben vernehmen? Exemplum pietatis sunto — wird in den von Rektor Henrici 1618 verfaßten Schulgesetzen den Lehrern anempfohlen — omnibus in universum discipulis, non phrenitici nec φιλόνεικοι, qui rixis gaudeant inter sese, sed addicti paci ac concordiæ, non scommata, pasquillos famososque libellos in alterius diffamationem disseminanto (S. 101). Um endliche Auszahlung wenigstens der Hälfte des rückständigen Gehalts fleht der Konrektor Kreid, am 27. Aug. 1632 den Rat von Friedberg folgendermaßen an (S. 119): „Demnach ich nun in etlich Jahren, weil ich in der Schul laborirt, zu keiner rechnung kommen können, auch nunmehr die Meß vor der Thür, da ein ieder, dem ich das seinige abgeborget, gern wollte contentirt sein, als bitt ich gantz underdienstlich, E. E. wollen in erwegung der großen und mühseligen laborum, so ein præceptor ein gantzes Jahr über von morgens an biß in die nacht tragen muß, auf mittel und weg großgünstig bedacht sein, wie mir doch etwa das halbe theil meines Ausstandes auf diese nun annahende meß möge gereicht werden, damitt ich also auch bei Kramern, Schumachern, Schneidern und andern Ehrlichen Leuten gemachte Schulden gebührlich und ehrlich bezahlen möge, sonsten weiß ich keinem Menschen vor dießmahl etwas zu geben und verhoffe demnach, E. E. werden mich anitzo nicht stecken lassen, sondern mein so sauer verdientes salarium der gebühr nach zu entrichten bedacht sein."

G. U.

Neuere und neueste Äußerungen über Schulreform.

IV.

Lernen und Forschen. Rede beim Antritt des Rektorats an der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin gehalten am 15. Okt. 1892 von **Rudolf Virchow.** Berlin 1892. A. Hirschwald. 27 S.[1])

[1]) Obige Rec. war schon im vorigen Jahr geschrieben und z. gr. T. gesetzt, wurde aber nicht abgedruckt, weil der Vorsitzende unseres Vereins den Wunsch aussprach, daß die Virchow'sche Rede auf der Bamberger Versammlung von den Referenten über das Verhältnis des Gymnasiums zur Universität besonders ins Auge gefaßt werden möchte. Und es sind ja auch thatsächlich Äußerungen des Berliner Gelehrten in Bamberg von Herrn Bender wie Herrn Richter in treffender Weise beurteilt worden. Doch schien mir meine Besprechung daneben kein Duplikat, und so mag auch sie unter die Presse wandern. U.

Wenn ein Mann von Virchows Mannigfaltigkeit, ja Universalität der Interessen und Studien, sich über Unterrichtsfragen vernehmen läßt, so wird man billig gespannt sein, seine Meinung zu hören, auch wenn Äußerungen solcher Art schon von ihm vorliegen und wenn diese der berechtigten Erwartung nicht entsprochen haben.

Der Beginn eines neuen Universitätsjahres „fordert zur Einkehr in die Selbstbetrachtung, zur Musterung der gewonnenen Erfolge, zur Erwägung der neuen Aufgaben auf. Dem neuen Rektor aber liegt die schwierige Pflicht ob, der Dolmetscher solcher Erwägungen zu sein." Und die Musterung ergiebt kein ganz erfreuliches Resultat. Es fehle, meint der Redner, in empfindlicher Weise bei vielen Studierenden der ersten Semester Lerneifer. Man übe denen gegenüber, welche in die goldige „akademische Freiheit" übertreten, „akademische Nachsicht"; aber diese Nachsicht müsse ihre Grenzen haben: akademische Freiheit bedeute nicht Freiheit im Nichtsthun, im Vergnügen, in der Befriedigung der Leidenschaften, sondern Lernfreiheit. Das Ziel des Universitätsstudiums sei ein sehr hohes: allgemeine wissenschaftliche und ethische Bildung und volle Kenntnis der Fachwissenschaft. Und besonders für die Fächer, deren Inhalt dem eintretenden Studenten ganz fremdartig und zugleich mit einer erdrückenden Fülle neuer Begriffe ausgestattet sei, wie für die Jurisprudenz und die Medizin, seien auch die ersten Semester von hoher Wichtigkeit und das Verhalten der Studierenden während dieser oft entscheidend für ihre gesamte Entwicklung, ja für ihr ganzes späteres Leben.

Redner fragt nun, an wem die Schuld liege, daß „so häufig in den ersten Semestern ein Nachlaß im Lernen eintrete", und behauptet rundweg, daß die Universitätslehrer sicher daran unschuldig seien: auch bei einer strengen Prüfung werde ein solcher Vorwurf gegen sie nicht erhoben werden können. Vielmehr führten alle Erwägungen auf die gymnasiale Vorbildung als die Ursache. Inwiefern nun diese mit Mängeln behaftet und was an Stelle des Fehlerhaften zu setzen sei, das ist der Inhalt der weiteren Auseinandersetzungen.

Soll auf sie näher eingetreten werden, so müssen, meine ich, drei Fragen von einander geschieden werden: 1) In welchem Maß ist thatsächlich die Krankheit vorhanden, die Hr. Virchow offenbar als eine an deutschen Universitäten in weitestem Umfang und hohem Grade herrschende betrachtet? Denn sonst würde er doch nicht zu ihrer Beseitigung eine tiefgreifende Änderung des höheren Unterrichtswesens fordern. 2) Wodurch ist die Krankheit, soweit sie thatsächlich vorhanden, hervorgerufen? 3) Welche Mittel werden nach des Redners Meinung zur Heilung führen?

1. Das Nachlassen des Lerneifers. Ich bin, wie sich von selbst versteht, weit entfernt, meine akademische Erfahrung derjenigen Virchows irgendwie gleichstellen zu wollen. Allerdings habe ich stets Universitätsthätigkeit mit der des Schulmannes verbunden; doch blieb, was ich als akademischer Lehrer beobachtete, schon um dieser Doppelstellung willen, immer auf ziemlich enge Grenzen beschränkt. In einem Punkte aber bin ich, wenn ich nicht irre, gegenüber Virchow bei Beantwortung der bezeichneten Frage im Vorteil, insofern ich über viele Personen sowohl in ihrer Schulzeit, wie in ihren Universitätsjahren Erfahrungen sammeln konnte; und das scheint doch nicht ganz unwichtig, wenn darüber gesprochen wird, wie die jungen Leute sich beim Eintreten in das akademische Leben verändern.

Es ist mir stets persönliches Bedürfnis und pädagogisch wertvoll gewesen, die, zu denen ich ein oder mehrere Jahre in einem erzieherischen Verhältnis gestanden hatte, nach ihrem Abgang von der Schule nicht aus den Augen zu verlieren, sondern ihre weitere Entwicklung zu verfolgen, und ich habe jederzeit gern die verschiedenen diesem Interesse dienenden Gelegenheiten, die sich mir boten, benutzt. Die Erfahrungen nun, die ich auf diese Weise für eine Beurteilung des ersten Fragepunktes gewonnen, entsprechen der traurigen Vorstellung Virchows, von der er bei seinen Schulreformvorschlägen ausgeht, zum größten Teil nicht.

Was die Mediziner anbelangt, die Virchow selbstverständlich speziell ins Auge faßt, so weiß ich allerdings von solchen, die auf Schule und Universität gleichmäßig lässig waren: es giebt eben Naturen, die weder durch die Anregungs- und Anspornungsmittel der Schule zu energischer Thätigkeit gebracht werden, noch durch ein akademisches Lehrtalent ersten Ranges, in

denen selbst der Lehreifer Virchows nicht Lerneifer wecken würde. Dagegen wüßte ich unter den mir in der Schweiz oder in Heidelberg bekannt gewordenen jungen Männern, die das Studium der Heilkunde ergriffen, keinen zu nennen, der während der Schulzeit zwar eifrig gewesen, doch nach Eintritt in die akademische Periode nachlässig geworden wäre. Bezüglich der Juristen steht es allerdings anders. Hier weiß ich von einer ganzen Anzahl eifriger Schüler, die dann während der ersten Universitätssemester ihren Mittelpunkt in geselligem Verkehr, besonders in solchem von korporativer Form, und keineswegs in ihrem Fachstudium gefunden haben. Doch sind mir auch bei den Juristen nicht wenige Fälle unausgesetzten Eifers vorgekommen. Bezüglich der Theologiestudierenden aber und derer, die die höhere Schullaufbahn einzuschlagen beabsichtigten, habe ich etwa die gleichen Erfahrungen wie betreffs der Mediziner gemacht.

Sollten diese Erfahrungen exceptionell sein? Pädagogen, die zu ähnlichen Beobachtungen Gelegenheit hatten, erklärten mir, daß die ihrigen zu demselben Ergebnis führen. Und wenn ich akademische Lehrer fragte, ob sie die Klagen über Unfleiß der Studierenden in dem Umfang, in welchem V. sie ausgesprochen habe, für berechtigt hielten, so erhielt ich eine entschieden verneinende Antwort.

Auch giebt es ein Gegenargument, das außerhalb des Kreises der Fachstudien liegt. Ich meine die vielen Beispiele erfreulichsten Lerneifers, wie sie Jahr aus Jahr ein auf deutschen Universitäten einzelne Auditorien zeigen, in denen sich nicht durch das im Hintergrunde drohende Examen veranlaßt, sondern ganz aus freiem Antrieb zahlreiche und besonders jüngere Studierende aus allen Fakultäten versammeln.

2. Wenn aber auf die Frage nach dem Fleiß der Studierenden in den ersten Semestern eine allgemeiner lautende ungünstige Antwort nicht gegeben werden kann, so ist damit, meine ich, schon ausgeschlossen, daß in den Fällen, wo faktisch ein starkes Nachlassen während dieser Zeit stattfindet, die Ursache in der Organisation des höheren Unterrichts in Deutschland gesucht werden darf, die im Großen und Ganzen doch überall die gleiche ist.

Wenn Virchow die Gestaltung des Schulwesens hier verantwortlich macht und auf eine Änderung desselben große Hoffnung setzt, so folgt er einem Zuge der Zeit, die bei fast allen, selbst bei sporadischen und bei eingebildeten Mißständen sich nach der Schule umsieht und einen Vorschlag bereit hat, wie durch ihre Umgestaltung alles gut werden kann. Hat mir doch jüngst ein Antisemit klar zu machen versucht, daß die Gymnasien mit ihrem Lehrplan die Schuld daran tragen, daß die allen Konfessionen zugänglichen gelehrten Berufsarten sich immer mehr mit Juden füllen: man müsse einen Lehrplan schaffen, durch den es den Israeliten nicht mit dem Erfolge wie bisher gelinge, die gymnasialen Studien zu absolvieren. Es ist ein Gedanke Friedrich Lange's würdig.

Nach anderen Gründen der dem Gymnasium aufgebürdeten Dinge pflegt man sich gar nicht umzusehen. Auch für Herrn Virchow existieren andere Möglichkeiten der Erklärung des von ihm Beklagten kaum. Mit drei Zeilen weist er den Gedanken an eine Schuld auf Seiten der Dozenten ab. Er war also wohl nicht unter den Lachern und Bravorufern, als Oskar Jäger auf der Dezemberkonferenz die Bemerkung machte: „Auf uns trommelt alles. Was schon in der Kinderstube gesündigt worden ist, schiebt man uns in die Schuhe, und am anderen Ende wirft man uns das vor, m. H., was vielleicht auf der Universität — meine Herren, ich erschrecke über meine eigene Kühnheit — was vielleicht am Ende gar die Universität versehen haben könnte!"

Uns hat es, wie vielen Kommilitonen, seit unserer Studienzeit festgestanden, daß, wo der Höreifer von Studierenden sich gering zeigt, wo sich gegen Mitte des Semesters immer mehr und mehr die Bänke leeren, sehr oft auch die Dozenten die Schuld tragen. Wir wissen von vielen Tironen, die voll Wissensdrang im Anfang der Vorlesungen in den Hörsaal eilten und nach einigen Tagen ziemlich enttäuscht waren. Und wenn das Standesgefühl manche Universitätsprofessoren veranlassen sollte, im Allgemeinen über die Unmöglichkeit einer Mitschuld der Hochschullehrer zu denken, wie Virchow, so dürften die meisten doch ohne Weiteres bereit sein, die Möglichkeit anzuerkennen, sobald sich das Gespräch bestimmten Kollegen zuwenden würde.

Nur kurz berührt werden ferner von Virchow die Studienhemmungen, die für nicht wenige Studenten aus der Pflege des geselligen Lebens mit eng verbundenen Kommilitonen entstehen. Und doch: man mag, wie man will, über dies Leben denken, man mag diese korporative Geselligkeit als ein nicht genug zu schätzendes Bildungsmittel für die akademische Jugend ansehen (auch wir legen ihr keinen geringen Wert bei); daß den Studien dadurch oft Eintrag geschieht, wird wohl Niemand leugnen.

Gar nicht erwähnt ist endlich von dem Redner, wie die Einrichtung der Staatsexamina z. T. der Art ist, daß sie zu säumigem Betrieb der Studien verlocken kann. Wenn man sieht, daß die erste juristische Prüfung von leidlich Begabten nach der normalen Studienzeit mit Erfolg gemacht werden kann, auch falls die ersten Jahre allem Anderen, nur nicht dem juristischen Studium gewidmet worden sind, — wer kann sich da wundern, daß nicht Wenige diesen abgekürzten Studienweg vorziehen?

Doch Virchow macht für den Unfleiß vielmehr das heutige Gymnasium verantwortlich, die altklassischen Schulstudien, wie sie gegenwärtig getrieben werden.

Nicht, daß er gegen diese Studien überhaupt eingenommen wäre. Weder früher noch in seiner Rektoratsrede hat er sich so geäußert. Ja, voll Anerkennung sprach er sich in der Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses vom 6. März 1889 darüber aus, was er selbst dem altsprachlichen Gymnasialunterricht verdankt. „Ich habe noch die Zeit erlebt, wo es möglich war, auf der Schule das Latein so weit zu erlernen, daß man dasselbe als eine brauchbare Sprache anwenden konnte; ich habe so viel Griechisch gelernt, daß ich noch heutigen Tages ohne zu große Schwierigkeit meine griechischen Klassiker lese. Ich habe noch manches andere gelernt; ich kann Ihnen sogar erzählen, daß ich auch Hebräisch gelernt habe; ich habe die Psalmen gelesen in der Ursprache. Ich bedauere das alles nicht; im Gegenteil, es würde mir außerordentlich schmerzlich sein, wenn ich davon etwas entbehren sollte.“ Insbesondere auch die Übung in dem Gebrauch der lateinischen Sprache weiß er als verstandbildend zu schätzen: mit der Beherrschung der Wendungen einer anderen Sprache „gewinnt man — meint er — eine klarere Übersicht über eine Menge von logischen Operationen, die in dem eigenen Geiste vor sich gehen; man wird in höherem Maße Herr seiner Gedanken und schließlich dann auch der Worte, mit denen man zu denken hat.“ Und in Erwägung der Vorteile, welche er selbst in einem humanistischen Gymnasium gewonnen, erklärt er: „Ich schwärme nicht für die Realschulen. Wenn ich ein humanistisches Gymnasium herstellen könnte, welches die klassischen Studien wirklich in einer solchen Vollständigkeit leistete, wie sie einstmals geleistet worden sind auf unseren gelehrten Schulen, so daß die Sprachen wirklich gelernt, die alten Klassiker mit Bequemlichkeit gelesen wurden, daß wirklich der Geist der Alten in der Form und Stärke ihrer eigenen Worte hinüberströmte in unsere Jugend, — dann würde ich sehr dafür sein, daß wir das humanistische Gymnasium mit voller Festigkeit verteidigten.“

Das Gymnasium vor und in der Mitte des Jahrhunderts ist also gewissermaßen Virchows Ideal, ein Ideal, das aber wiederherzustellen ihm unmöglich scheint. Er ist auf diesem Gebiet ein pessimistischer laudator temporis acti. Fragt man nun, worin das deutsche Gymnasium der Gegenwart (ich denke keineswegs bloß an das preußische und gar nicht an das preußische Gymnasium nach 1890, denn die zitierte Abgeordnetenrede Virchows ist vor der Schulreform gehalten) — fragt man, sage ich, wodurch sich das Gymnasium der verschiedenen deutschen Staaten in der zweiten Hälfte des Jahrhunderts von dem früheren speziell auf dem Gebiet des altklassischen Unterrichts unterscheidet, so ist in erster Linie eine Wandelung zu nennen, die Virchows vollen Beifall haben muß. S. 15 seiner Rektoratsrede bemerkt er: „Es war von Anfang an eine schwache Seite der humanistischen Unterrichtsanstalten, daß sie das Lateinische bevorzugten. Man muß zugestehen, daß sie nicht anders konnten .... Sie setzten das nur fort, was durch jahrtausendlange Übung allgemeine Praxis geworden war. Aber sie übernahmen damit ein Element der Schwäche. Denn die klassischen Schriftsteller Roms standen weit zurück in ihren Werken hinter denen Griechenlands ..... Die Schule Athens behielt durch alle Zeit den Vorrang in der Schätzung der Menschen. Ihre Lehren bildeten den Hintergrund aller gelehrten Thätigkeit. Aus der griechischen Litteratur hat unsere abendländische Kul-

tur die eigentlich bewegenden Gedanken und die geläufigen Formen entnommen. Homer, Aristoteles und Plato sind bis auf unsere Tage die Lehrmeister der Völker geblieben." Wer so spricht, muß es als Fortschritt begrüßen, daß der griechische Unterricht seit einigen Jahrzehnten immer mehr in den Vordergrund gegenüber dem lateinischen getreten ist. Denn das gilt mehr oder minder für die Gymnasien aller deutschen Länder, wenn es sich auch nicht überall mit einer Vermehrung der griechischen Stunden verband. Und wer meint, daß gleichwohl die griechischen Leistungen der gegenwärtigen deutschen Gymnasiasten durchweg zurückstehen gegen das vor 40, 50 Jahren auf demselben Gebiet Erzielte, der ist in einem starken Irrtum befangen. Daß es auch in unserer Zeit Gymnasien giebt, deren Abiturienten einen griechischen Text (abgesehen von besonderen Schwierigkeiten oder seltneren Worten) ohne fremde Hülfe zu verstehen vermögen, deren Primaner auch mit ihrem Können die griechische Sprache so weit beherrschen, als es für selbständiges Verständnis der Autoren notwendig ist, — das ist, glaube ich, durch die Proben von Abiturientenaufgaben und -arbeiten nachgewiesen, die ich im vorigen Jahrgang dieser Zeitschrift (Heft III, S. 132ff.) veröffentlicht habe und deren Beweiskraft zu meiner Freude auch der Mann anerkannt hat, gegen dessen Äußerungen jene Publikation gerichtet war, Herr Professor von Wilamowitz-Moellendorff.[1]) Es würde mich interessieren, von Herrn Virchow zu hören, ob wirklich das dort Veröffentlichte gegen die Ziele zurücksteht, welche seiner Erinnerung nach gegen Ende der dreißiger Jahre an dem von ihm besuchten Kösliner Gymnasium im Griechischen erreicht wurden. Von dem, was an einem anerkannt vortrefflichen Gymnasium der gleichen preußischen Provinz (dem alten Stettiner) vor vier und fünf Jahrzehnten erzielt wurde, kann ich nicht behaupten, daß die von mir mitgeteilten Arbeiten dahinter zurückbleiben. — Und nicht nur die damals erreichten Ziele standen nicht höher, sondern auch die Methode, mit der man zu diesen Zielen gelangte, war keineswegs eine vorzüglichere. Ja, in dieser Beziehung darf mit Fug und Recht das Urteil gefällt werden: sowohl in der Behandlung der griechischen Sprache als der griechischen Autoren haben die deutschen Gymnasien seit fünfzig Jahren ganz bedeutende Fortschritte gemacht. Die griechische Formenlehre, früher rein gedächtnismäßig eingeprägt, wird jetzt in einer Weise gelehrt, welche zugleich das Nachdenken anregt und Einsicht in die Gesetze der lautlichen Wandlungen einer Sprache verschafft. In der Behandlung der griechischen Syntax kam man allmählich zu einer Scheidung der Grundgesetze, die stets gegenwärtig sein müssen, und dessen, was besser gelegentlicher Erörterung bei der Lektüre vorbehalten bleibt. Daß im Lauf eines halben Jahres ausführlichst die Lehre vom griechischen Artikel behandelt wurde, erscheint jetzt als eine kaum glaubliche Abenteuerlichkeit. Ferner hat auch auf dem Gebiet der Syntax wissenschaftliche Forschung für die Schule die Bedeutung gehabt, an Stelle des rein gedächtnismäßigen Einlernens Einsicht zu setzen. Vor Allem aber zeigt sich der Fortschritt in der Behandlung der Schriftsteller. Mag es jetzt wirklich noch Einzelne geben, welche in der Lektüre lediglich ein Mittel zur Einprägung der grammatischen Regeln erblicken: es sind jetzt die Ausnahmen, während früher dieses Verfahren im weitesten Umfang verbreitet war. Es gehört doch heute zu den Unmöglichkeiten, die Lektüre der platonischen Apologie mit einer Sammlung der dort vorkommenden Beispiele für die vier Gattungen der griechischen Bedingungssätze abzuschließen oder die Lesung der Antigone mit einer Zählung der in dieser Tragödie begegnenden Adjektiva zweier Endungen auf ος; wie es auch kaum noch ein deutsches Gymnasium geben dürfte, wo die Anabasis, Herodot und Thukydides ohne Karten oder Tafelzeichnungen gelesen werden. Die eingehende, durch Veranschaulichungsmittel unterstützte sachliche Interpretation ist neben die sprachliche Erklärung getreten und eröffnet den Schülern Einblicke in verschiedene Seiten der antiken Kultur, die ihnen vor einigen Jahrzehnten fast ganz verschlossen blieben.[2]) Im Gegensatz zu Virchow komme ich also zu fol-

[1]) Daß der Nachweis nach meiner Überzeugung auch aus anderen deutschen Staaten, als dem badischen, geführt werden könnte, habe ich a. a. O. ausdrücklich bemerkt.

[2]) Ja, man bekommt manchmal den Eindruck, daß die sprachliche Interpretation jetzt zu sehr zurücktritt, ich meine, daß zu wenig die reiche Quelle für kulturhistorische Erkenntnis und logische Bildung benützt wird, welche aus genauer Betrachtung des fremden Idioms und seiner Vergleichung mit der Muttersprache fließt; und ganz mit Recht warnt gewiß die oben abgedruckte österreichische Verordnung vor zu ausgedehnten Erörterungen sachlichen Inhalts bei der Lektüre.

gendem Ergebnis: Wenn schon vor einigen Jahrzehnten der griechische Unterricht ein Element der höheren Schulbildung war, welches verdiente „mit voller Festigkeit" verteidigt zu werden, so verdient es der griechische Unterricht der Gegenwart nur um so mehr.

Zurückgegangen, stark zurückgegangen ist allerdings unser altklassischer Unterricht aus verschiedenen nicht zu beseitigenden Ursachen in dem Gebrauch der lateinischen Sprache. Virchow bedauert auch dies in seiner Rektorats- wie in seiner Abgeordnetenrede, er hält den lateinischen Aufsatz und das Lateinsprechen offenbar für fruchtbare Übungen und macht an einer Stelle der parlamentarischen Rede sogar den Vorschlag, daß in einzelnen Schulen versucht werden möchte, den Schüler zunächst lateinisch lesen und sprechen zu lehren. Auch wir glauben, daß die Übungen in freier schriftlicher und mündlicher Anwendung des Lateinischen sehr förderlich sein können, haben sie vor Jahren an der uns anvertrauten Anstalt wieder eingeführt und in gewissen engeren Grenzen auch jetzt noch nicht aufgegeben. Wir haben aber stets geleugnet, daß dieselben etwas sind, ohne das ein fruchtbarer Betrieb des lateinischen Unterrichts unmöglich sei, und haben deswegen und wegen der vielfach bezeugten verkehrten Praxis im Dezember 1890 gegen das Festhalten des obligatorischen lateinischen Aufsatzes gestimmt. So erscheint mir natürlich auch der Grund zur Verurteilung des heutigen deutschen Gymnasiums nichtig, den Virchow aus dem Aufgeben des freien Gebrauchs der lateinischen Sprache entlehnt.[1]) Ja, wenn wir bis in die obersten Klassen die Übertragungen aus dem Deutschen ins Lateinische festhalten, ohne die eine genaue sprachliche Interpretation der lateinischen Autoren, sowie eine gewisse Geläufigkeit der Lektüre bei der Mehrzahl der Schüler nicht wird erzielt werden können und die wegen der starken Verschiedenheit des Lateinischen und Deutschen allezeit eine vortreffliche logische Schulung bleiben werden, — wenn wir uns in diesem Betrieb durch gut- und durch schlechtgemeinte Einwendungen nicht irre machen lassen, wird unseres Erachtens nicht bloß der griechische, sondern auch der lateinische Unterricht unserer Tage im Ganzen der deutschen Jugend mehr leisten, als derjenige früherer Zeiten. Denn, was wir oben als Fortschritte, die beim griechischen Unterricht gemacht sind, bezeichnet haben, das gilt auch für den lateinischen.

Virchow spricht in seiner Abgeordnetenrede von rein mechanischem Betriebe der lateinischen Sprache, wie er auf unsern Gymnasien gehandhabt werde, wobei schließlich das grammatische Studium als die Hauptsache erscheine, aber weder der Inhalt der Schriftsteller, noch die Benützung der Sprache dem Lernenden voll erschlossen werde. Alles komme schließlich auf die Grammatik hinaus. Und in der Rektoratsrede wird ähnlich geklagt: der lateinische Unterricht habe sich mehr und mehr auf die Grammatik beschränkt, und diese habe allmählich so sehr überwuchert, daß darüber selbst der lateinische Aufsatz zu einem pium desiderium geworden sei.

Sucht man sich das Bild, das in Virchows Kopf von dem Lateinunterricht der deutschen Gymnasien existiert, nach diesen Bemerkungen, besonders nach der über den rein mechanischen Betrieb, zu konstruieren, so wäre es die Vorstellung, daß für das Lateinische Schul- und Hausarbeit an unsern humanistischen Anstalten im Wesentlichen auf rein gedächtnismäßige Einprägung grammatikalischer Regeln hinauskommen, ein Schauerbild, das allerdings die Geschichte der Pädagogik kennt, aber, so weit meine Erfahrung reicht, nicht die Gegenwart. Virchow ist ein Vertreter sogenannter exakter Wissenschaften. Er wird sich zweifellos hüten, wenn er von einer Krankheitserscheinung hört, ohne Autopsie das Vorhandensein mit Sicherheit zu behaupten oder gar ohne Weiteres anzunehmen, daß sie sehr verbreitet sei. Hier besitzt er die Skepsis in vollem Maße. Sollte es einem solchen Manne nicht geziemen, dieselbe Tugend auch auf einem anderen Gebiete zu üben, wenn er es zu betreten unternimmt, und auch hier dasselbe Bedürfnis nach breiter empirischer Grundlage für allgemeine Urteile zu empfinden? Der Besuch von Lateinstunden durch die Folge der Klassen an Gymnasien verschiedener deutscher Staaten würde ihn von dem Aberglauben, der sich in den zitierten Worten ausspricht, heilen.

[1]) Die Württemberger hätten nebenbei nach Virchows Ansicht auch vor 50 Jahren ein ordentliches Gymnasium nicht gehabt, weil sie auch da von lateinischen Aufsätzen und Lateinsprechen in den Schulen nichts wußten.

3. Wenn Virchow meint, die altklassischen Schulstudien, wie sie heute betrieben werden, seien nicht mehr fähig, wissenschaftlichen Lerneifer zu wecken, wie soll dann das Gymnasium der Zukunft nach Virchow'scher Konstruktion aussehen?

Ganz beseitigen will er das Lateinische nicht und, wenn er konsequent sein will, noch weniger das Griechische. Er räumt ein, daß es Fakultäten gebe (es ist die Mehrzahl), „welche sich nicht mit einer Vorbildung befriedigt erklären können, die die alten Sprachen mehr oder weniger in den Hintergrund drängt", und daß die Erfahrung noch keine Entscheidung darüber gebracht habe, ob in den Fakultäten, „bei denen diese Sprachen als solche keinen notwendigen Bestandteil des Verständnisses der Fachwissenschaft ausmachen, die vollständige Ausbildung in Mathematik und Naturwissenschaften einen genügenden Ersatz für den Ausfall an klassischer Erziehung bieten würde". Um aber den Lerneifer wieder weiter zu verbreiten, scheint es Virchow nur ein Mittel zu geben: die intensivere Betreibung von drei anderen Lehrgegenständen.

Bei den sonstigen Reformvorschlägen, die von Geringschätzung unseres klassischen Unterrichts ausgehen, treten meist an seine Stelle das Deutsche und moderne Fremdsprachen und Geschichte. Virchow führt eine andere Trias vor, die nach seiner Überzeugung bewirken wird, daß die Studierenden der verschiedensten Wissenschaften Lust zum Lernen und Fähigkeit zu selbständigem Arbeiten als ein von der Schule mitgebrachtes Gut besitzen, nämlich die „goldene Trias" von Mathematik, Philosophie und Naturwissenschaften: „Die Beschäftigung mit ihnen wird dem jungen Geiste eine so sichere Vorbildung gewähren, daß er in jeder Fakultät sich mit einiger Leichtigkeit heimisch machen kann." Im Ernst? Theologen, Juristen, Philologen, Historiker werden thatsächlich vermittelst mathematischer, philosophischer und naturwissenschaftlicher Schulstudien leicht in ihrer Fakultät heimisch werden? Und nicht minder merkwürdig für den, der die Schulpraxis einigermaßen kennt, ist der voraufgehende Ausspruch über die durchaus genügende Ausbildung der Unterrichtsmethode in den drei genannten Lehrfächern.

Wir wollen, von diesen Merkwürdigkeiten absehend, nur kurz sagen, was nach unserer Meinung von einer stärkeren Betonung dieser Fächer im Lehrplan des Gymnasiums zu erwarten wäre.

Wünscht Virchow eine größere Ausdehnung des mathematischen Unterrichts und die Erreichung höherer Ziele, als sie gegenwärtig auf deutschen Gymnasien erreicht werden, so wäre zu bemerken, daß in den Staaten Deutschlands, in welchen dieses Lehrfach gut bestellt ist, die Anforderungen in den obersten Klassen schon heute so weit gehen, daß selbst akademische Professoren der Mathematik, die große Ansprüche un ihre Zuhörer stellen, wie zum Beispiel Königsberger, davor warnen, noch weiter zu streben. Die Kegelschnitte, welche einst von einem bekannten Naturforscher gegen das griechische Skriptum ausgespielt wurden, sind auf den Gymnasien verschiedener deutscher Staaten (wahrscheinlich der meisten) keine Fremdlinge, sondern werden zu unserer Freude sehr eingehend behandelt und spielen auch im Abiturientenexamen eine Rolle. Auch in der Arithmetik werden jetzt entschieden höhere Ziele, als vor einigen Jahrzehnten, erreicht. Die Gymnasialabiturienten zeichnen sich bei solcher Vorbildung häufig auf den Polytechniken aus. Man mag für künftige Techniker, Militärs u. s. w., was leicht zu machen und gemacht worden ist, in fakultativen Stunden der oberen Klassen die Elemente des geometrischen Zeichnens lehren. Würde man aber die an alle Gymnasiasten zu stellenden Anforderungen in der Mathematik noch erhöhen, so würde begegnen, daß gar Mancher, der sehr geeignet zu dem Studium der Theologie, Jurisprudenz, Geschichte oder Philologie wäre, die Reifeprüfung in der Mathematik an einem Gymnasium nicht mehr bestehen könnte. Klagen doch jetzt schon nicht bloß gar manche Schüler und Eltern über die Schwierigkeit des in der Mathematik zu Leistenden, sondern auch öfter mathematische Lehrer über unzulängliche mathematische Begabung von Schülern, die sonst zu den besseren gehören.

Noch bedenklicher aber erschiene mir, wenn der philosophische Unterricht auf unseren Gymnasien in dem Grade ausgedehnt würde, daß er sich zu einem Hauptbestandteil des Gymnasialkurses gestaltete. Virchow hat sich nicht näher darüber ausgesprochen, wie er sich diesen Unterricht organisiert denkt. In der Weise der französischen Lycées oder der des Benediktinerstifts

Maria-Einsiedeln, welches wöchentlich am meisten Stunden (14) für Philosophie verwendet? Wir sind stets entschieden für Festhaltung der philosophischen Propädeutik eingetreten und bedauern sehr, daß sie jüngst mehrfach aus dem Gymnasiallehrplan in deutschen Staaten und außerhalb Deutschlands gestrichen worden ist. Wer aber mehr unternehmen wollte, als zu dem Hören philosophischer Kollegien anzuregen und für ihr Verständnis vorzubereiten, der würde nicht bloß den Stand der geistigen Entwicklung, auf dem die große Mehrzahl unserer Primaner sich befindet, verkennen, sondern auch die philosophische Bildung unserer jungen Leute schädigen statt sie zu fördern.

Der Unterricht in den Naturwissenschaften könnte allerdings eine wesentlich größere Ausdehnung im Lehrplan des Gymnasiums wohl vertragen. Aber auch hier hege ich starke Zweifel gegen die Förderlichkeit einer solchen Änderung. Eine über das reglementarische Maß hinausgehende freiwillige Beschäftigung besonders mit Botanik oder Zoologie oder Mineralogie scheint mir sehr begrüßenswert, wie sie mir in bester Erinnerung aus der eigenen Schulzeit ist, wo ein von der Anstalt mit dieser Aufgabe betrauter Mediziner der Stadt den hierfür sich meldenden Sekundanern und Primanern wöchentlich zweimal naturwissenschaftliche Vorträge hielt und sie auf Exkursionen zu Beobachtungen anleitete. Aber bei weiterer Ausdehnung des obligatorischen naturgeschichtlichen Unterrichts steht mir durchaus nicht fest, daß dieses Plus dem Lehrfach selbst zum Segen gereichen und es geeigneter machen würde, den Lerneifer der Schüler und ihre Befähigung zu selbständigen Untersuchungen zu wecken. Virchow bemerkt, daß die naturwissenschaftlichen und medizinischen Universitätslehrer keineswegs Gewicht auf systematische Kenntnisse in den beschreibenden Naturwissenschaften legen, sondern daß die Schulung hier in der Erziehung der Sinne bestehen müsse. Ich habe aber wiederholt zu bemerken und zu hören Gelegenheit gehabt, daß, wo die Naturgeschichte, wie an einigen schweizerischen Gymnasien, über eine größere Stundenzahl verfügt, wo sie bis zur obersten Stufe fortgesetzt wird und gar im Abiturientenexamen erscheint, — daß da von dem, was eigentliches Ziel dieses Unterrichts sein sollte, abgebogen wird zu einer nach systematischer Vollständigkeit strebenden, doktrinären und das Gedächtnis stark belastenden Behandlung, womit denn auch zusammenhängt, daß an solchen Anstalten die Schüler häufig über die Naturgeschichte seufzen und die Lehrer oft mit der dem Fach zugewiesenen Stundenzahl unzufriedener sind als an solchen, wo diese Zahl kleiner ist. An den letzteren verzichtet man wohl meist von vornherein auf Einprägung umfänglichen Gedächtnisstoffes, faßt vorzugsweise die Ausbildung des Beobachtungs- und Beschreibungsvermögens ins Auge und erreicht auf diese Weise besser das, was der künftige Studierende der Naturwissenschaften vor Allem braucht.[1]) — Was die Physik (mit dem elementaren Kurs in der Chemie) betrifft, so sprach sich der in diesem Sommer von uns geschiedene unvergleichliche Forscher, der auch den pädagogischen Fragen stets ein verständnisvolles Interesse gewidmet hat, auf der Berliner Konferenz in der Weise aus, daß er für die Physik zwei wöchentliche Stunden in den vier obersten Jahreskursen, aber auch nicht weniger als dies für hinreichend erklärte. Wir möchten ebenfalls nicht wünschen, daß man in Preußen zu der einen wöchentlichen Physikstunde zurückkehrte, die bis 1882 (neben den zwei Stunden in Prima) für die Sekunden angesetzt war, noch daß man in Württemberg und Bayern die Zahl der physikalischen Lehrstunden vor 1891 wieder herstellte. Ob aber eine Vermehrung der wöchentlichen physikalisch-chemischen Lehrstunden auf je 3 oder 4 in den oberen Kursen zweckmäßig wäre, das bezweifeln wir zunächst aus demselben Grunde, wie das Heilsame einer weiteren Vermehrung der naturgeschichtlichen Lektionen. Denn auch auf dem physikalisch-chemischen Gebiet liegt bei einer größeren Zahl der Lehrstunden die Gefahr vor, daß das Augenmerk mehr auf die feste (d. h. für die Dauer der Schulzeit feste) Aneignung einer größeren Summe von Kenntnissen gerichtet wird, als auf das, was uns auf dem Gymnasium die Hauptsache sein muß, auf die Verwertung jener Disziplinen für Erziehung der Sinne und des Denkens. Und daß jene Gefahr öfter nicht vermieden wird, davon kann man

---

[1]) Man erreicht es besonders dann, wenn dem naturgeschichtlichen ein rationeller Zeichenunterricht zur Seite steht, der uns für Ausbildung des Beobachtungsvermögens noch wichtiger erscheint, als die naturgeschichtlichen Lehrstunden.

sich wiederum da überzeugen, wo sich eine größere Stundenzahl für den in Rede stehenden Unterricht findet.[1])

Doch es sei: nehmen wir an, daß von allen Lehrern der Naturwissenschaften immer das richtige Ziel verfolgt werden würde; dann bliebe doch noch ein Einwand gegen die weitere Ausdehnung dieses Unterrichts an den Gymnasien übrig, welcher außer anderem oben Bemerktem auch gegen die Erweiterung des mathematischen und philosophischen Unterrichts geltend gemacht werden muß

Es ist eine heute mehr als jemals wichtige pädagogische Frage: Dient der Weckung ernster Lernlust, die auch vor stärkeren Anstrengungen nicht zurückschrickt, und der Befähigung zu selbständigem Arbeiten mehr die größere Mannigfaltigkeit des Unterrichts oder die größere Konzentration auf bestimmte Gebiete? Diese Frage beantwortet sich uns, wie unzähligen Pädagogen, aus eigenen Erfahrungen, aus Thatsachen der Geschichte der Pädagogik und aus der vergleichenden Betrachtung des Schulwesens verschiedener Länder zu Gunsten der größeren Konzentration. Aus dieser Antwort aber ergiebt sich mit Notwendigkeit der Widerstand gesunder Pädagogik gegen den Encyklopädismus. Wer allerdings als Ziel der Gymnasien die sogenannte „allgemeine Bildung" hinstellt (die, bei Licht besehen, ein Phantom ist), der wird geneigt sein, fortwährend noch die Mannigfaltigkeit der Lehrgegenstände in diesen Schulen zu vermehren und von der hier dem altklassischen Unterricht gewidmeten Zeit mehr und mehr den anderen Lehrgegenständen zuzuteilen. Wer dagegen als Hauptzweck der humanistischen Anstalten die Erwerbung der Fähigkeit zu energischem wissenschaftlichem Arbeiten betrachtet, der muß sich hüten, in der Vermehrung der Unterrichtsgegenstände und in der Stundenzuteilung so weit zu gehen, daß in den Gymnasien kein Hauptgebiet für die Übung der jugendlichen Kräfte mehr existiert. Wenn man in diese Anstalten alles Gewünschte hineinpfropfen und im Stundenplan der absurden Meinung von dem „Recht der Fächer" folgen wollte, so würde ein Tag kommen, wo die Oberrealschulabiturienten zwar im Umfang des Wissens und der Interessen gegen die Gymnasialabiturienten entschieden zurückstünden, aber sie in Lernlust und Arbeitskraft überträfen. Man hat manchmal verwundert gefragt, wie man doch die Gymnasialbildung als eine für künftige Mediziner ersprießliche ansehen könne. Man hätte vielmehr fragen sollen, wie es doch zu erklären sei, daß thatsächlich unzählige tüchtige Mediziner, Naturforscher, Mathematiker aus den deutschen Gymnasien hervorgegangen sind. Und die Lösung des Problems wäre klar. Obgleich diesen Männern materiell das Gymnasium nicht so viel Unterstützung für ihr künftiges Studium bot, wie ihnen andere Schulen geboten hätten, so hat es sie dennoch zu ihm gut vorzubilden vermocht hauptsächlich aus dem Grunde, weil es ihre Kräfte vorwiegend auf einem und zwar einem schwierigen Gebiete anstrengte, wo sie sich hinein- und durcharbeiten mußten. Die Arbeitsenergie und die Gewöhnung an eindringendes Arbeiten, die sie besonders hier gewannen, haben sie dann auf das von ihnen gewählte Berufsgebiet übertragen. Änderungen in der Richtung der Virchow'schen Ratschläge aber würden die Gymnasien gerade dieser Wirkung berauben, die auch Virchow als diejenige ansieht, welche die Universität in erster Linie von den höheren Schulen erwünschen soll.[2]) G. Uhlig.

---

[1]) Förderlicher, als Vermehrung der physikalischen Lehrstunden, erscheint mir für die Zwecke dieses Unterrichts die Einrichtung, daß von Zeit zu Zeit durch den Lehrer der Physik den Schülern deutsche Aufsätze aufgegeben werden, in denen gewisse in der Klasse behandelte Punkte klar und präzis darzustellen sind, eine Übung, die dem von Helmholtz auf der Konferenz (Protokoll S. 205) geäußerten Desiderium entspricht. Ferner würde es für den physikalischen Unterricht zweifellos von großem Vorteil sein, wenn es sich immer machen ließe, daß hier nicht mehr als 12—15 Schüler zusammen unterrichtet würden.

[2]) Einen Zusatz zu dieser Besprechung siehe auf S. 152.

Pro domo. Reden und Aufsätze von Dr. **Oskar Jäger,** Dir. des Friedrich-Wilhelmgymnasiums in Köln. Berlin bei O. Seehagen 1894. 410 S. 6 M.

Ein Buch, das uns Freude gemacht von dem Titel an und keine andere Empfindung bei irgend einem Gesinnungsgenossen erregen wird. Pro domo reden, wenn man es so thut, wie hier, ist wahrhaftig Erfüllung heiligster Pflicht: denn es heißt, mit gesunder Rücksichtslosigkeit gegenüber verkehrten Zeitströmungen und epidemischem dilettantischem Geschwätz eintreten für eine Idee und eine Institution, deren Pflege man sein Leben gewidmet hat, mit den Waffen der Erfahrung, der Begeisterung, des Witzes und der Beredsamkeit ein Haus verteidigen, mit dem es manche bisherige Insassen aus Pessimismus oder aus Mangel an Energie halten, wie die Ratten mit dem sinkenden Schiff.

Die Sammlung von Reden und Aufsätzen, mit denen Jäger das humanistische Gymnasium in der Weise verteidigt, daß die Gegner auf die Anklagebank gesetzt werden, zerfällt in drei Teile. Der erste, Schule und Vaterland betitelt, umfaßt 12 Reden, die bei patriotischen Festlichkeiten gehalten sind. Wer thatsächlich noch in dem Irrtum befangen sein sollte, daß zwischen unseren Gymnasien und dem Vaterland eine Kluft liege, daß unsere gymnasiale Jugend den nationalen Interessen entfremdet werde, der möge sich durch diese Reden eines Anderen belehren lassen. Er wird, wenn er belehrungsfähig, unter Anderem auch sehen, wie sehr gegen die faden, trivialen Ergüsse unserer nationalen Mund- und Federhelden in Presse und Versammlungen die Jäger'schen Äußerungen nicht bloß durch die sichere Grundlage genauen historischen Wissens, sondern ebenso durch Gedankengehalt und wirkliche Gefühlswärme abstechen. „Der Stockphilologe“ ist auch auf diesem Gebiete den „Stocknationalen“ entschieden überlegen, und es springt in die Augen, auf welcher von beiden Seiten die Weite des Blickes, auf welcher die Beschränktheit zu finden ist.

Und nicht bloß die Ruhmesthaten von Fürsten und Volk in dem Kampf gegen äußere Feinde werden hier in ergreifender Weise zum Gegenstand der Erörterung gemacht, sondern auch innere politische Zwiste finden in einer auch für Schüler wohl faßbaren, einleuchtenden Weise ihre Besprechung. Wir gedenken z. B. der Worte über die „servile Demagogie, die jeden beliebigen Bruchteil des Volkes, den sie zu bethören hoffen kann, zum Souverän stempelt,“ und über „die frivolen Versuche einiger nichtsnutzigen Müßiggänger, eine Arbeiterpartei zu erfinden, gleich als ob die übrige Welt vom Nichtsthun lebte.“ Es ist hier einmal auch durch gedruckte Dokumente das Bemühen der Schule bezeugt, ihre Zöglinge vor der Einwirkung politischer Verirrungen zu bewahren, ein Streben, von dem man nicht bloß im geschichtlichen und deutschen, sondern ebenso im lateinischen und griechischen Unterricht gar manche Proben vernehmen könnte und konnte, und das wir nur immer so geschickt bethätigt sehen möchten, wie es in Jägers Reden geschieht.

Der zweite Teil der Sammlung enthält Abhandlungen und Vorträge geschichtlichen und philologischen Inhalts von überaus glücklicher Popularität der Form. Wenn sie nach des Verfassers Wunsch zugleich den Beweis erbringen sollen, daß gerade die Thätigkeit des Gymnasiallehrers auch den Trieb der Einzelforschung und dadurch den wissenschaftlichen Sinn frisch erhält, so bedurfte Jäger eines solchen Beweis-

mittels natürlich nicht; doch bleibt es erwünscht, daß auch einem weiteren Kreise, in dessen Hände hoffentlich das Buch Pro domo kommt, von Zeit zu Zeit ein Einblick in die gründliche wissenschaftliche Arbeit gegeben werde, die in Deutschland mehr als in anderen Ländern eine Seite der Lebensthätigkeit für den Pädagogen an höheren Schulen ist, und in den engen Zusammenhang jener Arbeit mit den pädagogischen Zwecken. Es liegt in der Natur der Sache, daß wir mit solchen Abhandlungen zugleich das Gebiet der Kontroverse betreten. Und so würden wir denn zu den homerischen Aphorismen mehrfach, wie geistvoll sie auch geschrieben, unsere entschiedenen Widersprüche notieren, wenn hier der Ort dazu wäre und wenn wir nicht vorzögen, zu sagen, wie erfreut wir über manche andere Abhandlung gewesen, die uns neu war, und über manche, deren Bekanntschaft wir erneuerten. Zu den letzteren gehören die über Alexander den Großen als Regenten, über die Apotheose des Augustus und über Cromwell, Muster historischer Charakteristik, weil sie sich mit Erfolg bemühen, die betrachteten Helden in ihrer Eigenart zu verstehen und so ihnen gerecht zu werden. Diesen Ausführungen reihen sich „die Pilgrime“ an, die mir noch unbekannt waren. Es ist die sympathisierende und Sympathie weckende Schilderung der englischen Puritaner, die im 17. Jahrhundert nach Nordamerika auswanderten. Von besonderem Reiz wird für Viele der Vortrag über Ludwig Uhland sein. Karl Lachmann widmete diesem die Ausgabe des Walter von der V. „zum Dank für deutsche Gesinnung, Poesie und Forschung.“ Der erste dieser Ruhmestitel ist es, den der Landsmann des in seinen sittlichen Eigenschaften nicht minder als in seinem dichterischen und wissenschaftlichen Schaffen verehrungswürdigen Schwaben hier vor Allem ins Auge faßt und dessen Ausführung er mit manchem Zuge zu schmücken vermag, welchen ihm mündliche Überlieferung oder persönliche Berührung zu Gebote stellten. Den klassischen Philologen speziell aber möchten wir zur Lesung oder Wiederlesung die „realistischen Bemerkungen zu Horatius„ und die „Nachlese zu Horatius“ empfehlen, die in einem erfreulichen Gegensatz zu der Horazlitteratur stehen, an der man sich nach Haupts Ausdruck dumm lesen kann.

Der dritte Teil des Buches endlich ist betitelt „ pädagogische Gelegenheitsreden“. Er enthält die in der Schule oder in Versammlungen vorgetragenen Ausführungen des Verfassers über die von ihm verteidigten pädagogischen Grundanschauungen. Zwei darunter sind zugleich persönlicher Art: Worte der verehrenden Erinnerung an einen der bedeutendsten Schulmänner, die Preußen besessen hat, den Provinzialschulrat Dietrich Landfermann. Die anderen Reden behandeln das Verhältnis der Schule zum öffentlichen Leben (1870) und des Gymnasiums zu Staat und Haus (1875), ferner die preußischen Lehrpläne von 1882 und endlich die Neugestaltung des preußischen höheren Schulwesens, die mit der Dezemberkonferenz anhebt (das letzte, aber nicht der Zeit nach letzte Stück der Sammlung ist die von Jäger in der pädagogischen Sektion der Münchener Philologenversammlung gehaltene Rede, die im II Jahrgang unserer Zeitschrift S. 72 ff. abgedruckt ist). Ist der Kern dieser letzten Äußerungen wenigstens allen Fachgenossen sicher wohl bekannt, so sind die beiden Reden aus den Jahren 1870 und 1875 der Mehrzahl wahrscheinlich ganz unbekannt, der Kenntnisnahme aber heute gerade ebenso wert als

vor 20 Jahren. Daß ich in den Fragen der Gegenwart ein gut Teil optimistischer denke, als mein verehrter Freund, ist manchmal auch Gegenstand des Gesprächs zwischen uns gewesen. Es findet sich wohl im letzten Heft dieses Jahrgangs Gelegenheit, auf diese freundschaftliche Meinungsverschiedenheit in der Prognose mit einigen Worten zurückzukommen.

Fassen wir aber das Ganze der Sammlung noch einmal ins Auge, so möchten wir sagen: es sind zum größten Teil Äußerungen aus dem Leben und den Kämpfen der Gegenwart erwachsen und zur Wirkung auf die Gegenwart bestimmt, die aber durch ihren Ideengehalt und ihre packende Form im nächsten Jahrhundert sicher so erquickend wirken werden, wie im letzten Lustrum des neunzehnten.

G. Uhlig.

Litterarische Anzeigen.

Sammlung lateinischer und griechischer Schulausgaben, herausg. von **H. J. Müller**, Direktor des Luisenstädtischen Gymnasiums in Berlin, und **Oskar Jäger**, Direktor des Friedrichs-Wilhelms-Gymnasiums in Köln.

Die Verlagshandlung von Velhagen und Klasing in Bielefeld und Leipzig, deren Ausgaben deutscher, französischer und englischer Klassiker sich bereits der größten Verbreitung in der deutschen Schulwelt erfreuen, hat sich entschlossen, nun auch eine Sammlung altklassischer Autoren mit erklärenden Anmerkungen für den Gebrauch der Schüler zu veröffentlichen. Es ist, meinen wir, die zehnte derartige Sammlung, die jetzt erscheint, und alle zehn dürften sich kaum auf die Dauer halten. Doch für die Sache ist die Konkurrenz jedenfalls ganz erwünscht: erst durch diese wird, was wahrhaft zweckmäßig ist, sich herausstellen. Für die Velhagen'sche Sammlung bieten treffliche Bürgschaft die Namen der beiden Herausgeber und die „Gesichtspunkte für die Bearbeitung", welche im Januar l. J. publiziert und wohl in den Händen aller deutschen Schulmänner sind. Allerdings wird es immer Pädagogen geben, die weder in den mittleren noch in den oberen Klassen einen Kommentar in den Händen ihrer Schüler sehen mögen, sondern höchstens eine kurze Einleitung, ein erklärendes Namensverzeichnis und bei Historikern eine Karte, und an den badischen Anstalten geht der Gebrauch bloßer Texte fast durch: wo zu präparieren aufgegeben wird, pflegt dann der Lehrer für Schwierigkeiten, die die Schüler nicht wohl aus eigener Kraft überwinden können, im voraus unterstützende Angaben zu machen; selbst bei Sophokles ist der Unterzeichnete nie anders verfahren. Doch kann man sich nicht dem Gedanken entziehen, daß der Gebrauch gedruckter Angaben unterstützender Art dazu geeignet ist, Zeit zu ersparen. Und wenn man sich zur Wahl von erklärenden Ausgaben für die Schüler entschließt, so dürften Erläuterungen von der Art, wie sie die Müller-Jäger'schen „Gesichtspunkte" in Aussicht stellen, die Billigung besonnener Schulmänner finden. In welcher Weise die hier aufgestellten Grundsätze ausgeführt werden, das wird freilich von Einsicht und Geschick der einzelnen Bearbeiter abhängen; aber was den Prinzipien der Leiter entschieden widerspräche, ist sicher ausgeschlossen. Endlich werden ja die Texte auch ohne Kommentar abgegeben, und Mancher, der von den Schülern lieber gar keine gedruckten Erläuterungen benutzt sieht, wird doch vielleicht die Textbände wählen wegen der vorzüglichen typographischen Ausstattung, der Einleitungen, Inhaltsangaben, Namenslexika und Karten.

Bis Ostern l. J. waren erschienen C o r n e l i u s N e p o s, O v i d, A u s w a h l a u s X e n o p h o n s A n a b a s i s, der erste Teil der O d y s s e e, T h u k y d i d e s. Seitdem kam hinzu eine Auswahl aus Xenophons Hellenica von Prof. Dr. W. Vollbrecht in Altona (bisher nur der Text). In der letztgenannten Ausgabe finden wir andere griechische Typen als im Thukydides, die uns noch mehr zusagen, wenngleich jene schon durch Deutlichkeit wohlthaten. Bezüglich der Kommentare möchte ich mir nach flüchtiger Durchsicht das Urteil erlauben, daß manchmal weniger geboten und dem Schüler die Arbeit weniger leicht gemacht werden sollte, daß ihm zuweilen besser durch eine Frage, ein Etymon der richtige Weg gewiesen, als gleich die Lösung des Problems, z. B. durch eine zutreffende Übersetzung, geboten würde. Auch in der Hand der Verfasser dieser Schülerkommentare liegt es, und es ist eine ihrer wichtigsten Aufgaben, der zuweitgehenden Erleichterungssucht, welche jetzt zum schweren Schaden der Jugend in den Gymnasien zu grassieren droht, kräftigen Widerstand zu leisten.

Im Folgenden bringen wir fürs erste eine nähere Besprechung von zwei der genannten Ausgaben durch einen über die Bedürfnisse auch der mittleren Gymnasialklassen gut unterrichteten Kollegen.

G. U.

Xenophons Anabasis. Auswahl für den Schulgebrauch von Dr. **Hans Windel.** Text S. XV, 279. Kommentar S. 161. Bielefeld und Leipzig, Velhagen u. Klasing 1894.

Windels Anabasis gehört zu den Ausgaben, welche die unter der Leitung von H. J. Müller und O. Jäger erscheinende Sammlung lateinischer und griechischer Schulautoren eröffnen. Der Text, getrennt von dem Kommentar, ist der Ankündigung entsprechend eingerichtet, welche im Januar d. J. zur Orientierung über Zweck und Beschaffenheit der neuen Sammlung veröffentlicht wurde. Eine kurze Skizze über Xenophons Leben und Schriften enthält die Einleitung: der griechische Text ist in Anlehnung an die Pariser Handschrift C konservativ gestaltet, jedoch ohne einleuchtende Emendationen auszuschließen; über die eigenen Konjekturen des Herausgebers hier zu urteilen, scheint um so weniger angezeigt, als Windel die Begründung seiner Textänderungen erst in Aussicht gestellt hat. Die den einzelnen Kapiteln vorangehenden, in schlichtem Ton gehaltenen Inhaltsangaben scheinen besonders zweckmäßig, um dem Schüler den Inhalt von größeren Partien, die durchgenommen sind, jederzeit in Kürze zu vergegenwärtigen. Außerdem finden sich für kleinere Abschnitte innerhalb der einzelnen Kapitel Andeutungen über den Inhalt der Paragraphen in Randnotizen. Eine dritte Art von deutschen Zusätzen ist dadurch veranlaßt, daß dem Schüler nicht das ganze Schriftwerk in die Hand gegeben ist, sondern nur eine Auswahl, eine solche jedoch, die über zwei drittel des Werkes umfaßt und „ein in sich abgeschlossenes Bild des Ganzen" gewährt. Also etwa ein drittel der Paragraphen ist gestrichen, und an Stelle dieser sind verbindende Inhaltsangaben zur Ausfüllung der Lücken in den griechischen Text eingefügt. Dies ist der Punkt, in welchem Referent mit der Einrichtung des Buches nicht einverstanden ist: ohne Zweifel verfuhr der Herausgeber mit reiflicher Erwägung der Gründe für und gegen jede Partie, um deren Entfernung es sich handelte. Aber wem möchte es gelingen, in dieser Hinsicht auch nur dem größeren Teil der betreffenden Lehrer mit seiner Entscheidung Genüge zu thun? Wer auf den Zusammenhang des Ganzen, auf Gewinnung eines abgeschlossenen Gesamtbildes den Hauptwert legt, mag leicht eine Partie für entbehrlich halten, die einem andern durchaus notwendig erscheint, z. B. für eine Unterweisung in griechischer Taktik, für geographische, ethnographische, kulturhistorische Belehrung. Anstößige Stellen wie II 28 wird natürlich jeder beseitigt wünschen; im übrigen aber mag es bei der Anabasis (das Gleiche gilt nicht für jeden Schulschriftsteller) geraten sein, von weiterer Kürzung abzusehen. — Der Kommentar, der sachliche Erläuterungen hinter grammatischen und lexikalischen zurücktreten läßt, leistet in O. III namentlich für die Repetition Dienste und erspart dem Lehrer vielfach die Mühe des Diktierens; förderlicher noch ist er in U. II, wo er durch Erleichterung der Präparation ohne Zweifel einen rascheren Gang der Lektüre ermöglicht. Vielleicht ist die Gefahr nicht ganz ausgeschlossen, daß durch die zahlreichen Angaben der Konstruktion und Uebersetzung für den Schüler etwas verloren geht von der Uebung und Lust, selbständig den Gedanken des Originals zu erfassen und dafür den treffendsten Ausdruck seiner Sprache zu finden; sie läßt sich aber großenteils vermeiden, wenn Sorge dafür getragen wird, daß in jeder Lektürestunde auch *Richtpräpariertes* ohne Einsicht in den Kommentar übersetzt wird. Auf Einzelheiten dieses, insbesondere auf die Frage, ob in Wahl oder Behandlung des Soffes überall das Richtige getroffen, ist hier nicht einzugehen; im Ganzen sind die Noten jedenfalls so sachkundig gestaltet, daß man sich von ihrer Benützung wohl Erfolg versprechen darf.

Cornelius Nepos. Auswahl aus den Lebensbeschreibungen; bearbeitet und erläutert von Dr. **P. Doetsch.** Text X, 91; Kommentar S. 116. Velhagen u. Klasing 1894.

In dieser Auswahl erscheinen 13 in der Quartalektüre gewöhnlich auftretende Biographien in einer von der gewöhnlichen etwas abweichenden Reihenfolge: die 5 ersten für die Perserkriege, dann Alcibiades, Lysander, Thrasybul für den peloponnesischen Krieg und Athens Befreiung, Agesilaus für den korinthischen, Pelopidas und Epaminondas für den thebanisch-spartanischen Krieg; zum Schluß kommen Hamilkar und Hannibal, um zur Cäsarlektüre überzuleiten. Doch hat der Verf. die Unglückszahl 13 beseitigt, indem er an die Biographien der Griechen die des Datames anschloß; sicher kann auch für diesen das Interesse des Quartaners gewonnen werden, ob aber auch die erforderliche Zeit, wenn die übrigen, wie billig, vorher berücksichtigt werden, ist eine andere Frage. Einleitende Inhaltsangaben, nach den Kapiteln geteilt, gehen den Biographien voran; kleinere Abschnitte haben kurz über den Inhalt orientierende Randbemerkungen. Aenderungen des überlieferten Textes, Tilgungen, Kürzungen und gelegentliche Ergänzungen bezwecken Ausscheidung dessen, was anstößig ist oder über die Fassungskraft des Quartaners hinausgeht, Richtigstellung sachlicher Irrtümer, die Beseitigung von nicht nachzuahmenden Besonderheiten des Ausdrucks, die sich bei Nepos finden. Ob in der einen und andern Hinsicht zu viel oder zu wenig geschehen ist, mögen solche darlegen, die mit dem alten Nepos nicht auszukommen meinen; Referent teilt die Auffassung von der Notwendigkeit einer *gedruckten* korrigierenden Umgestaltung des Nepos für den Schulgebrauch nicht, doch bekennt er, daß z. B. gleich zu Anfang die Tilgung der Miltiadeskapitel seinem in der Schule eingeschlagenen Verfahren entspricht. Der Kommentar hat naturgemäß manche Aehnlichkeit mit Fügners Neposerklärungen, doch weder dessen Illustrationen noch Wörterverzeichnis. Daß Doetsch gar manches bietet, was der Quartaner schon wissen soll oder selbst finden kann, ist m. E. unverkennbar, aber ebenso unverken-

bar, daß Text und Kommentar, wie sie nun geboten sind, es ermöglichen, in weiterem Umfang als bisher auch in Quarta präparieren (nicht bloß repetieren) zu lassen. Durchaus beifallswert scheinen mir die zum Schluß, nach Fügners Beispiel angeschlossenen Phrasengruppen: stete Befestigung und Mehrung der lexikalischen Kenntnisse ist sicher eine wesentliche Bedingung für die zu erstrebende Ausdehnung und Leichtigkeit der Lektüre in Oberklassen. So wird der Kommentar seine Freunde finden: er hat ja nichts gemein mit einer Interlinearübersetzung und hält in dem gegenwärtigen Wettbemühen, unserer Jugend das geringste Maß von Anstrengung zuzumuten, u. E. das Maß inne, welches ernster Pädagogik als zulässig erscheinen darf. Dr. Stadtmüller.

Von **Teubners Schülerausgaben** sind in unserem letzten Heft S. 35 fg. der Cornelius Nepos von Fügner und die von dem Herausgeber entwickelten Grundsätze der Bearbeitung in eingehender und sehr anerkennender Weise besprochen worden. Von demselben Rezensenten folgt hier die Beurteilung eines zweiten Stücks dieser Sammlung.

Xenophons Anabasis und **Hellenika** in Auswahl. Text und Kommentar. Für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. **Friedrich Gustav Sorof**. Erstes Bändchen, Anabasis, Buch I—IV. VIII und 199 S. 8. Kommentar 182 S. 8. Leipzig 1893, Teubner.

Das vorliegende Buch bildet den ersten für Obertertia bestimmten Teil einer Xenophon-Chrestomathie für preußische Gymnasien. Er enthält die vier ersten Bücher der Anabasis fast vollständig, während der zweiten für Untersekunda bestimmten Abteilung ebenfalls ein bedeutender Teil der Anabasis, sowie größere Partieen der Hellenika zugedacht sind. Der Text des ersten Bändchens ist hauptsächlich nach Hug bearbeitet. Den einzelnen Kapiteln sind Inhaltsangaben vorausgeschickt und den Unterabteilungen der Kapitel ebenfalls solche am Rande beigegeben. Ich kann auch hier diese Einrichtung nicht billigen, da ich der Ansicht bin, daß auf dieser Altersstufe erst recht der Schüler entweder selbständig oder mit Hülfe des Lehrers solche Übungen vornehmen soll. Aus dem gleichen Grunde kann ich mich auch nicht so recht über die dem Texte beigegebenen Kärtchen und Pläne freuen, so vortrefflich sie auch sind. Notwendig dagegen ist die am Schlusse angefügte Gesammtkarte Durchaus trefflich ist die Einleitung, der Anhang über das griechische Heerwesen (die im Kommentar S. 116 stehende Figur wäre besser diesem Anhang S. 178 zugewiesen worden) und das Verzeichnis der Eigennamen. Mit der Fassung des Kommentars bin ich durchaus einverstanden; vorausgesetzt ist für denselben, was der Verfasser zu bemerken vergessen hat, daß die unregelmäßigen Verba gelernt sind; das ist ja doch wichtig für den Zeitpunkt des Beginns der Xenophonlektüre. Ein weiteres Bedenken habe ich auch hier gegen den „syntaktischen Anhang", hauptsächlich deshalb, weil sich der Verfasser in der Vorrede bei aller Ausführlichkeit der Schilderung der Vorteile eines solchen Verfahrens nicht klar ausgesprochen hat, wie er sich die Verwendung dieses syntaktischen Anhangs von Obersekunda an denkt, und weil er sich nicht äußert, wie und wo er die „später", d. h. doch wohl in Obersekunda notwendigen Ergänzungen angebracht wissen will. Wir wollen jedenfalls nur eine Grammatik für die ganze Zeit des griechischen Unterrichts, nicht bloß in der Formenlehre, sondern auch in der Syntax. In dieser Hinsicht sind weit praktischer die beiden „Wörterverzeichnisse" von Sickinger zum ersten und vierten Buch der Anabasis, die sich in der Fassung der wenigen syntaktischen Regeln an Wendts Grammatik anschließen, so daß deren Syntax in Untersekunda ohne Schwierigkeit eintreten kann. Die Ausstattung des Bändchens seitens der Verlagshandlung ist über alles Lob erhaben: wir haben noch keine so schönen Typen in der deutschen Ausgabe eines griechischen Klassikertextes gesehen. Egenolff.

Stephanus Cybulski, Tabulae, quibus antiquitates Graecae et Romanae illustrantur. Leipzig bei K. F. Köhler.

Unter diesem Titel beginnt seit einiger Zeit ein neues Unterrichtswerk zur Veranschaulichung antiken Lebens zu erscheinen, herausgegeben von Stephan Cybulski, Oberlehrer am Kaiserlichen Nikolai-Gymnasium in Zarskoje Sselo bei St. Petersburg. Bisher sind 9 Blätter erschienen (darunter ein Doppelblatt), die die Verteidigungs- und Angriffswaffen der Griechen und Römer, die griechischen und römischen Soldaten, das römische Lager und Haus, das griechische Theater und einen Plan der Stadt Athen umfassen. Das ganze Werk soll aus drei Serien zu je 15 Tafeln in der Größe 80 : 63 cm. bestehen und alle wichtigen Seiten der alten Kultur, Kriegs- und Seewesen, häusliches Leben, Theaterwesen, Handel, Kultus, Kleidung, Stadtanlagen zur Darstellung bringen. Die vorliegenden Tafeln besitzen eine Reihe Vorzüge gegenüber andern ähnlichen Werken: sie zeigen durchweg farbige Ausführung und geben so ein lebendigeres Bild; die einzelnen Abbildungen schließen sich meist eng an die Originale an unter Berücksichtigung der neusten Forschungen. Sehr ansprechend ist der Gedanke, sämtlichen Gegenständen die antike Benennung beizudrucken. Der Preis der Tafeln endlich ist mäßig; das Blatt kostet durchschnittlich 4 Mk. Besonders gelungen ist das Doppelblatt XIV, das einen Gesamtplan von Athen nebst einem Spezialplan der Akropolis und der Häfen enthält. Ueber Einzelnes kann man verschiedener Ansicht sein, z. B. darüber, ob in Verwendung der Farbe stets das richtige Maß innegehalten oder ob die Zusammenstellung der Farbentöne immer glück-

lich ist. Hier und da geht Cybulski im Streben nach Reichhaltigkeit und Mannigfaltigkeit wohl zu weit, so auf Tafel XIII, wo die Zusammenstellung dreier Theatergrundrisse den Schüler mehr verwirrt als fördert, zumal da unter der Fülle die Größe und Deutlichkeit des Hauptplanes leiden muß. Zu kühn ist die Rekonstruktion der ξυήλη auf Tafel I, deren Griff einem Original von Mykenä nachgebildet ist, während die Klinge ihr Vorbild auf einem Relief in Xanthos hat. Doch ändern diese Ausstellungen am hohen Wert des Gesamtwerkes nichts. Ohne Zweifel bieten die Tafeln ein ungemein brauchbares Anschauungsmittel für den Unterricht in alter Geschichte und bei der Lektüre griechischer und römischer Klassiker. Wir sehen mit großem Interesse der Fortsetzung des Werkes entgegen. Dr. F. Burg.

Dr. W. Martens, Prof. am Gymnasium im Konstanz. **Lehrbuch der Geschichte** für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. Teil: Geschichte des **Mittelalters**. Hannover—Linden, Manz & Lange 1794. 160 S. Preis:

Dem im Jahre 1892 erschienenen ersten Teile seines Lehrbuches läßt der Verf. jetzt den zweiten Teil folgen, der die Geschichte des Mittelalters behandelt und mit besonderer Freude begrüßt zu werden verdient. Was sofort in die Augen springt, ist die scharfe Gliederung des Stoffes und ein richtiges Betonen des jeweiligen historischen Zusammenhangs der einzelnen Teile. Die Auswahl des Stoffes ist im Ganzen eine sehr glückliche zu nennen. Kaum ein wichtiger Abschnitt der mittelalterlichen deutschen Geschichte ist übergangen oder unübersichtlich kurz behandelt (nur Hanse und Vemgerichte dürften ausführlicher besprochen sein, sie sind nur gestreift, und auch bei der romanischen und gotischen Kunst hätte Verf. den allzu kurzen Bemerkungen einige erläuternde Erklärungen über besonders charakteristische Merkmale und Unterschiede beifügen können). Die wichtigsten Begebenheiten aus der mittelalterlichen Geschichte Frankreichs, Englands, Rußlands u. s. w., so kündet das Vorwort an, sollen in der Darstellung der Neuzeit durch einleitende Abschnitte nachgeholt werden. Die Kultur- und Verfassungsgeschichte ist klar und übersichtlich erörtert; so besonders in § 3 das Verfassungsleben der Urzeit, in § 9 das merowingische Staatswesen (besser hätte dieser Teil vor dem Abschnitt „das Frankenreich unter den Karolingern" seinen Platz gefunden, da dann Karls des Großen politische Thaten nicht durch einen langen verfassungsgeschichtlichen Paragraphen von der Besprechung seiner Kaiserkrönung und seiner segensreichen Thätigkeit im Innern des Reiches getrennt worden wäre), in § 28 deutsches Leben vom Zeitalter der Karolinger bis zum Interregnum ꝛc. Gerade in diesen Abschnitten ist auch das richtige Maß gehalten, was besonders heute zu Tage hervorgehoben werden muß, wo auf diesem Gebiete sich nur zu oft ein Zuviel zeigt. Dem Buch ist wie dem ersten Teile ein sehr sorgfältig gearbeitetes Namens- und Sachregister beigegeben, das die Übersichtlichkeit wesentlich erhöht und das man leider noch wenig bei historischen Lehrbüchern findet. Karten beizugeben hat dagegen der Verf. diesmal leider unterlassen, obschon gerade beim Mittelalter dieselben notwendiger gewesen wären als beim Altertum, wo so viel leichtbeschaffliche Atlanten und Einzelkarten zu Gebote stehen! Die Fußnoten, welche die geographische Lage eines Ortes bestimmen, sind nur ein schwacher Ersatz hierfür.

Einzelnes hätten wir gerne schärfer gefaßt gesehen. Bei der Geschichte Otto des Großen sollte hervorgehoben werden, daß dieser in der ersten Hälfte seiner Regierung sich bemühte die Stammesherzogtümer dadurch zu schwächen, daß er sie an ihm ergebene Anverwandte übertrug oder selbst verwaltete (z. B. Franken), und daß er als dies mißlungen war (Aufstand Liudolfs, Konrads des Roten), die Bistümer zu heben begann, um hierdurch ein Gegengewicht gegen die Herzöge zu schaffen.

Ferner dürfte auf den Unterschied hingewiesen werden, der zwischen den Kämpfen Heinrich IV gegen die Kirche und denen im Zeitalter der Hohenstaufen bestand: bei den Hohenstaufen war ja der Kampf rein politisch, ein Verteidigungskampf der Päpste, die sich durch die Politik des Königs in Oberitalien und dessen Herrschaft im normannischen Südreich vollständig eingeschlossen fühlten und erdrückt zu werden drohten.

Auch könnte der Schüler mit wenigen Worten auf dem Umstand aufmerksam gemacht werden, daß so oft auf einen mächtigen, in der vollen Blüte seines Mannesjahre dahingeschiedenen Herrscher ein Kind gefolgt sei (auf Arnulf, Ludwig das Kind, auf Otto II Otto III, auf Heinrich III Heinrich IV, auf Heinrich VI Friedrich II) und zwar oft in einem Augenblicke, in dem der päpstliche Stuhl einen besonders hervorragenden Vertreter besaß (Gregor VII, Innocenz III); dadurch sei viel zu erklären, was man gerne auf die unheilvolle Verbindung Deutschlands mit Italien geschoben habe und was Frankreich und England nicht erlebt hätten, da sie fast nur langlebige Fürsten besaßen.

Zum Schluß noch eine kurze Bemerkung: Es wäre besser gewesen, wenn in einem Schulbuch Bezeichnungen wie: Die Schlacht am Waddi—Bekka 711, bei Tertry 687, bei Cenon 732, bei Dürnkrut 1278 nicht angewendet worden wären. Die alten Namen Xeres de la Frontera, Testri, Poitier und Marchfeld sind uns nun einmal in Fleisch und Blut übergegangen und wenn auch die neuen etwas historisch genauer sind, so sollte man sie höchstens in einer Fußnote anbringen, für den Unterricht aber die alten lassen.

Doch dies sollen nur Vorschläge für eine zweite Auflage des vortrefflichen Buches sein, dem wir die Anerkennung in fachmännischen Kreisen wünschen, die es in vollem Maße verdient.

Dr. H. Fechner, Grundriß der Weltgeschichte für die oberen Klassen preuß. höherer Lehranstalten. I. Teil Altertum, 144 S. Pr. geb. M. 1.50. II. Teil Mittelalter, 156 S. Pr. geb. M. 1.50. III. Teil Neuzeit, 183 S. Pr. geb. M. 2. Berlin, W. Hertz 1893.

Jedes Lehrbuch, zumal jedes für die Schule bestimmte, muß in leichtfaßlicher Form und in guter Sprache geboten werden. Gegen diesen Grundsatz, den man sich wegen seiner Selbstverständlichkeit fast geniert auszusprechen, verstößt obiges Werk in der gröblichsten Weise. Satzungetüm reiht sich an Satzungetüm, so daß jede Verständlichkeit verloren geht. Man glaubt ein schlechtes deutsch-lateinisches Übungsbuch vor sich zu haben, das lateinische Perioden möglichst ungeschickt wiedergiebt. Auf jeder Seite finden wir die ärgsten Verstöße gegen deutschen Satzbau und deutsche Satzstellung. Dinge, die an und für sich gar nicht zueinander gehören, sind in eine Periode zusammengezwängt und innerhalb derselben auch noch möglichst ineinander geschachtelt. So kommt es vor, daß auf einer Seite nur zwei oder drei Sätze stehen, daß ein ganzer Abschnitt oft in einem einzigen Bandwurmsatz wiedergegeben ist. Man könnte von jeder Seite Beispiele anführen, um dies zu beweisen. Eine kleine Blumenlese wird genügen, Einblick in Inhalt und Form des Buches zu geben.

I. Teil S. 16: „Die sogenannten olympischen 12 Hauptgötter waren: Zeus, das Muster eines Herrschers, der Beschützer der Staatsordnung; Hera, die Herrscherin im Hause und in der Familie, die Hüterin der Ehe; Poseidon, der Beherrscher des Meeres und Beschützer der Schifffahrt; Demeter, das Muster einer Wirtschafterin und die Beschützerin des Ackerbaus; Apollo und Artemis, die Gottheiten der Ordnung, jener im Reich der Töne, der Formen, der Phantasie, der Gesetze und des Rechts, diese im Reich der Natur, jener im Symbol der Sonne, diese in dem des Mondes verehrt, jener der Gott der Weissagung, diese die Göttin der Jagd, jener der Feind alles Gemeinen und Schlechten, diese die Ausrotterin der Wälder, soweit sie die menschliche Kultur hindern; Hermes und Pallas Athene, die Gottheiten der Erfindung, jener auf dem Gebiete des Verkehrs und Handels, das Vorbild des spekulierenden Kaufmanns (aber auch der Betrüger und Diebe), diese die Erfinderin auf dem Gebiete der nützlichen Künste, wie Weberei, Festungsbau, Kriegskunst und der nützlichen Wissenschaften; Ares und Aphrodite, die Gottheiten der Macht und des Zaubers, welchen die Menschen aufeinander ausüben, jener der Gott der leiblichen Kraft und des Mutes, diese die Göttin der Schönheit und Liebe; Hephästos und Hestia, die Gottheiten des Feuers als des wichtigsten Mittels der menschlichen Kultur, jener im Gebiete der Gewerbe, Beschützer der Schmiede und Töpfer, diese am häuslichen Herd, das Muster einer Hausfrau und Köchin" (sic).

S. 18: „In Delphi setzte ein Priesterkollegium die Worte, welche eine Priesterin, die Pythia, auf einem Dreifuß über einem Felsspalt, aus dem betäubende Gase aufstiegen, sitzend, ausstieß, zu rätselhaft dunklen Sprüchen zusammen."

II. Teil S. 5: „Mohammed aus Mekka, der Familie Hescham des Stammes Koreisch entsprossen, der das Heiligtum der arabischen Sternendiener, die Kaaba, zu bewachen hatte und von den dahin wallfahrenden Pilgern große Einnahmen bezog, hatte als Kaufmann auf seinen Reisen den Zustand seines in fruchtbare Landstriche zwischen Wüsten verteilten, oft von Beduinen der letzteren geplünderten Volkes kennen gelernt und glaubte sich, durch sein epileptisches Leiden in seinem Wahne bestärkt, berufen, dasselbe durch Verkündigung einer neuen, aus christlichen und jüdischen Elementen zusammengesetzten Religion, über die nachzudenken er durch Vermählung mit der reichen Witwe Kadischa Muße gewonnen hatte, in einen würdigeren Zustand und zur Weltbedeutung zu erheben." S. 36: „Oft ist auch ein vorderes Querhaus mit einer zweiten Kuppel vorgebaut, vor das sich zuweilen noch eine offene Halle legt, und da beide Querhäuser noch von je zwei schlanken, runden oder viereckigen Glockentürmen, die oben mit zierlich gestalteten Schalllöchern, d. h. auf Säulchen ruhenden triforienartigen Fenstern, versehen sind, flankiert werden, so ergiebt sich daraus ein außerordentlich majestätischer, durch strenges Gesetz zusammengehaltener Bau, dessen Pracht noch durch die aus einer ganzen Flucht von Säulen getragenen Bogen bestehenden, mit Bildwerken im Tympanon versehenen Portale, die großen am Vordergiebel und an der Apsis angebrachten Radfenster, die Lisenen, die alle stützenden Glieder von außen charakterisieren, und die aus Rundbogen oder Schachbrettmustern gebildeten Friese an allen oberen Mauerkanten erhöht wird."

III. Teil S. 67: „Klopstock aus Quedlinburg, der erst den „Sieger von Sorr" in der Gestalt Heinrichs des Voglers verherrlichen wollte, besang statt seiner den Messias, auf solche Weise bezeugend, daß das Christentum das teuerste Gut des deutschen Volkes sei, und schilderte in seinen Bardieten das echte Deutschtum, das Treue, Ehre, Sittenreinheit, Edelsinn und hingebende Vaterlandsliebe kennzeichnen; Lessing kritisiert in „Minna von Barnhelm" das auf falsche Wege geratende, zu sehr auf den äußeren Ruf bedachte, überreizte Ehrgefühl der preuß. Offiziere; Goethe läßt prophetisch im „Götz von Berlichingen" diesen das Zukunftsideal eines Reichszustandes entwickeln, in dem die Unterthanen dem Fürsten, die Fürsten dem Kaiser frei dienen, weil jener und dieser nur das Rechte, was zur Wohlfahrt des Landes gereicht, befehlen, und in dem keiner darauf ausgeht, sich auf Kosten des Nachbars zu bereichern, sondern jeder nur in der Vermehrung

des Seinigen sein Glück sucht; zugleich deutet er, wohl auf Friedrichs Verhalten in der polnischen Sache hinzielend, an, daß in unruhigen Zeiten auch der Redlichste sich nicht von Ungerechtigkeiten fern halten kann; Schiller übt an der Rousseau'schen Staats- und Gesellschaftstheorie Kritik in den „Räubern", indem er zeigt, wie ein von ungezügeltem Freiheitsstreben eingenommener Mann den „ganzen Bau der sittlichen Welt" einreißen kann; im „Fiesko" zeigt er, wie der Ehrgeiz sich selbst das Grab gräbt, in „Don Carlos", wie Staatsverbesserer ihrer Sache und ihren Freunden nur Schaden thun, wenn sie durch Intriguen und durch äußere Gewalt ihr Ziel erreichen wollen, was wohl auf Joseph II. hinzielt. Als die Belgier sich gegen ihn auflehnten, schrieb Goethe seinen „Egmont", Schiller den „Abfall der Niederlande". Dr. Gernandt.

H. A. Daniel, Deutschland, nach seinen physischen und politischen Verhältnissen. VI. Aufl., neu bearb. von Gymnasialdirektor Prof. Dr. **B. Volz.** Erster Band: **Physische Geographie.** (Alpen, Deutsches Reich, Deutsch-Österreich.) VI u. 541 S. Leipzig, 1894, O. R. Reisland. 6 M.

Vor 32 Jahren lag dieses Werk zum ersten Mal vollendet vor. Daß es sich seitdem viele Freunde erworben hat, beweist schon die für seinen Umfang (die Seitenzahl des zweiten Bandes ist über doppelt so groß, wie die des ersten) große Zahl von Auflagen, die es erlebt. Prof. Dr. Theobold Fischer sagt sehr treffend im Vorwort zur fünften von ihm herausgegebenen Auflage, daß es die in dem Werke scharf hervortretende gemütliche Seite der Individualität des Verfassers gewesen sei, die dem Buche einen so ungewöhnlich weiten Leserkreis gewonnen. Daniel besaß in hohem Grade die Kunst, lebendig und anregend zu schildern. Wir lesen, und leicht und gern folgen wir ihm durch Gebirge und Städte, auf Flüssen und Seen; gerade das Charakteristische trifft stets unser Blick. Wie naturgetreu sind die Bilder, die wir sehen, und wie entzückend so häufig. Oftmals erteilt Daniel auch andern Kennern des Landes das Wort. Er schlägt alte Bücher und Urkunden in Menge nach, um uns zu zeigen, wie es früher im Vaterland aussah. Dies hübsche Beiwerk hebt sich von den Hauptthatsachen durch etwas kleineren Druck ab; zum Teil ist es auch in den vielen interessanten Fußnoten zu finden.

Die sechste Auflage weist der fünften gegenüber nur wenige Veränderungen wesentlicher Natur auf; wir rechnen hierher z. B. passende Änderungen der Reihenfolge, in der die einzelnen Teile der Alpen besprochen sind, sowie die Umarbeitung desjenigen, was unter der Überschrift „Einteilung der Alpen" steht. Kleinere Verbesserungen zeigt die neue Auflage in großer Menge: statt der Längen in Meilen, solche in Km.; statt manchen unnötigen Fremdwortes ein guter deutscher Ausdruck. Einiges Überflüssige ist weggelassen, so ein paar unhaltbare Hypothesen über die Urgeschichte des deutschen Volkes, über den Ursprung von Namen. Die neue Auflage hat 15 Seiten mehr als die vorige; das kommt aber lediglich daher, daß der Druck weiter ist, besonders im kleingedruckten, daß die Überschriften der Paragraphen fettgedruckt, einige Ueberschriften neu eingeschoben sind und daß ein neues Kapitel stets auf einer neuen Seite beginnt. Viele Meereshöhen, besonders die der Alpengipfel sind nach neueren Messungen berichtigt. Ebenso sind andere Angaben dem heutigen Stand unserer Kenntnisse entsprechend geändert. Auf einen Irrtum aber, der hätte berichtigt werden müssen wollen wir hinweisen: bei Besprechung der Mannsfelder Seen (S. 422) heißt es: „..... von denen der kleinere (2 qkm. groß) süßes Wasser, der größere (7 km. lang und 8,5 qkm. groß) schwach salziges Wasser enthält .....". Thatsächlich haben beide Seen schwach salziges Wasser und zwar der kleinere viel salzhaltigeres (i. J. 1887: 0,31 %) als der große (i. J. 1887: 0,15 %); der Irrtum ist jedenfalls durch die Namen der Seen veranlaßt; der kleine heißt der Süße See, der größere der Salzige See; sehr wahrscheinlich entsprechen diese Namen einem Zustand, der vor einer großen Reihe von Jahren bestand. Aus dem Angeführten erhellt auch, daß die Schreibweise „der salzige See, der süße See" zu verwerfen. Vielleicht wäre es im Sinne Daniels gewesen, eine Bemerkung über die jetzt an und in diesen Seeen stattfindenden interessanten Einbruchserscheinungen zu geben.

Da das Werk ebensogut zu unterhalten, wie zu belehren versteht, wird es gern und mit Vorteil von den Schülern gelesen werden; übrigens können wir es dem Lehrer, der sich zum Unterricht vorbereitet, warm empfehlen. —g.

Eingesandte Schriften.

Zum lateinischen Unterricht.

Schödel, Lateinische Elementargrammatik für die drei unteren Gymnasialklassen. Leipzig, Teubner 1892. Preis 2 M.

Der Verfasser hat nach dem Vorgange anderer für die Formenlehre die Resultate moderner Sprachforschung verwertet. Dies bedingte namentlich bei der 3. Deklination eine von der herkömmlichen Behandlungsweise abweichende Darstellung. Der syntaktische Stoff, der außer der Kasuslehre Akk. c. Inf., Partizip, Gerundium und einiges aus der Moduslehre umfaßt, ist

eist in der Form von Phrasen geboten, die zum Auswendiglernen bestimmt sind. Ein Anhang thält einige Synonyma, sowie die wichtigsten Regeln elementarer Stilistik. Auswahl und Bendlungsweise des Stoffes verdienen alles Lob.

Friedersdorff, Lateinische Schulgrammatik. Berlin, Dümmler 1893. Preis 1 M. 80.

Ziemer-Gillhausen, Lateinische Schulgrammatik in 2 Teilen, I. Teil: Formenlehre, II. Teil: yntax. 11. Aufl. Berlin, Gärtner 1893. Preis 3 M.

Die beiden Bücher sind Neubearbeitungen alter, vielgebrauchter Lehrbücher, jenes der Grammatik von Zumpt, dieses der von Moiszißzig-Gillhausen. Friedersdorff hat aus dem Zumptien Buche das noch heute Verwertbare ausgewählt und den Anforderungen der Gegenwart entrechend umgestaltet. Ziemer hat auf sprachwissenschaftlicher Grundlage ein in den meisten Par:en völlig neues Werk geschaffen, das eingehendes Studium verdient.

Ellendt-Seyffert, Lateinische Grammatik. 37. Aufl. Neu bearbeitet von M. A. Seyfrt u. W. Fries. Berlin, Weidmann 1893. Preis 2 M. 50.

F. Schultz, Kleine lateinische Sprachlehre, 22., den neuen Lehrplänen entsprechend bear:itete Ausgabe, besorgt von Wetzel. Paderborn, Schöningh 1893. Preis 1 M. 90.

Die beiden genannten Grammatiken sind längst als gute Lehrbücher im Unterricht erprobt. eränderte Anordnung, übersichtlichere Darstellung, Kürzung einzelner Partieen, Auswahl einfacherer eispiele u. s. w. ermöglichten eine den preuß. Lehrplänen des Jahres 1892 entsprechende Behränkung und Vereinfachung des Lehrstoffes. Andrerseits waren einzelne Erweiterungen, naentlich stilistischer Art, nicht ausgeschlossen.

Sigismund, Lateinisches Lesebuch für Sexta mit Wörterverzeichnis. Leipzig, Teubner 889. Preis 1 M 20.

Der Lesestoff besteht aus zusammenhängenden Stücken, die inhaltlich unter sich verbunden nd. Der erste Teil derselben ist, abgesehen von den einleitenden Partieen, der römischen Sage nd Geschichte entnommen, der zweite der Odyssee. Die Wörter sind den einzelnen Abschnitten orausgeschickt und am Schluß in alphabethischer Ordnung zusammengestellt. Der interessante esestoff ist in ausgiebiger Weise zur Einübung der Formenlehre verwertet. Doch ist der Ausruck vielfach gezwungen und dem Schüler die Arbeit durch die Verwendung zahlreicher, demelben unverständlicher Verbalformen erschwert.

Meurer, Odyssea latine für Sexta. Weimar, Böhlau 1892. Preis 1. M. 40.

— **Ilias latine für Quinta.** Weimar, Böhlau 1893. Preis 1 M. 40.

Der erste Teil ist inhaltlich an die Odyssee, der zweite an die Ilias angeschlossen. Den lateinichen Lesestücken entsprechen kapitelweise deutsche Übungsstücke, die jedoch dem Umfange nach hinter enen wesentlich zurückstehen. Die grammatischen Erscheinungen werden meist da geübt, wo der Lesestoff die beste Gelegenheit bietet, so daß vielfach (namentlich im II. Teil) ein systematischer Fortchritt vom Leichteren zum Schwierigeren vermißt wird. Eine Scheidung der regelmäßigen und unregelmäßigen Formenlehre ist nur in einzelnen Punkten durchgeführt. Ein „Wortschatz" enthält die Vokabeln in der Reihenfolge der Stücke; eine zweite Zusammenstellung giebt dieselben in systematischer Ordnung.

Meurer, Lateinisches Lesebuch mit Wortschatz. I. Teil für Sexta. 8. umgearbeitete Aufl. Weimar, Böhlau 1894. Preis 1 M. 25. II. Teil für Quinta. 7. umgearbeitete Aufl. Weimar, Böhlau 1894. Preis 1 M. 50.

Der vielseitige Verfasser bietet hier einen ganz andern Lesestoff; der erste Teil handelt fast ausschließlich von Ägypten, der zweite enthält zumeist Stücke aus der römischen Geschichte. Zu bedauern ist, daß Fabeln und griechische Sagen fast gar keine Berücksichtigung gefunden haben. Inhalt und Ausdruck sind durchweg einfach. Die Anordnung des Wortschatzes ist, weil das Gleichartige auseinandergerissen, das Regelmäßige und Unregelmäßige nicht konsequent geschieden ist, zum Erlernen, wie zur Repetition der Verba wenig geeignet.

Bleske, Elementarbuch der lateinischen Sprache. Formenlehre, Übungsbuch und Vokabularium. Für die untere Stufe des Gymnasialunterrichts bearbeitet von Dr. **Albert Müller.** Hannover, Carl Meyer 1892. Preis 1 M. 80.

Einer Übersicht über die Präsensbildung der vier Konjugationen folgen, durch kurze Regeln rläutert, die Paradigmata für die regelmäßige Flexion des Substantivums und Verbums. Gelegentlich sind Pronomina, Zahlwörter, Präpositionen und Adverbia eingeschoben. Das durch Regel und Paradigma Erlernte wird durch ganz kurze, leichtverständliche Einzelsätze und kleine zusammenhängende Lesestücke geübt. Ein Vokabular enthält in der Reihenfolge der Stücke die zugehörigen Vokabeln.

Bonnell, Lateinische Übungsstücke. Neu bearbeitet durch **Geyer** und **Mewes.** I. Teil für Sexta, 13. verbesserte Aufl., Berlin, Goldschmidt 1894. Preis 1 M. 40. II. Teil für Quinta, 13. verbesserte Aufl. 1894. Preis 1 M. 60.

Der erste Teil enthält die regelmäßige, der zweite die unregelmäßige Formenlehre nebst den Deponentien regelmäßiger Bildung. Das Buch bietet gediegenen Lesestoff: verständige Einzelsätze mit zusammenhängenden Lesestücken, die der Fabel, Sage oder Geschichte entlehnt sind. Eine „Präparation" enthält die Vokabeln nach der Reihenfolge der Stücke; nur die unregelmäßigen

Verba sind in systematischer Ordnung aufgeführt. Was die Anordnung des Lesestoffs betrifft, so erscheint die Einführung von sum mit Composita hinter der 2. Deklination als verfrüht.

Geyer und Mewes, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Lateinische für die unteren Klassen höherer Lehranstalten im Anschluß an Bonnels lateinische Übungsstücke. I. Teil für Sexta und Quinta, 3. Aufl., Berlin Goldschmidt, 1891. Preis 1 M. 60.

Inhaltlich an Bonnels Übungsstücke anschließend und mit deutsch-lateinischem Vokabular versehen.

F. Schultz, Lateinisches Übungsbuch für die unteren Klassen, 15. Aufl., vollständig umgearbeitet von J. Weisweiler. 2 Teile. Paderborn, Schöningh 1893. Preis des Bändchens 80 Pfg.

Enthält neben einer großen Zahl von Einzelsätzen zusammenhängende Lesestücke aus Geschichte (I. Teil), und Sage (II. Teil). Während zahlreiche Unregelmäßigkeiten des Nomens schon im I. Teile geübt werden, ist den vier regelmäßigen Konjugationen ein verhältnismäßig knapper Raum gewidmet. Ein in den Hauptpartieen systematisches Vokabular enthält die zugehörigen Wörter.

B. Müller, Lat. Lese- und Übungsbuch für Sexta. Zweite, nach den Lehrplänen für die höheren Schulen in Preußen vom Jahre 1891 umgearbeitete Auflage. Ausgabe B. Altenburg, Pierer 1893. Preis 1 M. 60.

Der Verfasser hat in durchweg zusammenhängenden Lesestücken für eine gründliche Formenübung Sorge getragen. Vielfach ist die Form des Dialogs angewandt. Doch ist der Inhalt der Stücke dürftig, der Ausdruck häufig gezwungen und unkorrekt.

Schönborn, Lat. Lesebuch zur Einübung der lat. Formenlehre. II. Teil: für Quinta, neu bearbeitet von P. Schwieger. 14. Aufl. Berlin, Mittler u. Sohn. Preis 2 M. 75.

An lateinischen und deutschen Einzelsätzen wird zuerst die unregelmäßige Deklination und Komparation geübt; es folgen Beispiele über die Verba auf -io, die Deponentia, die anomalen und die unregelmäßigen Verba nebst einigen grammatischen Regeln. Daran schließt sich „zum gelegentlichen Auswendiglernen bestimmt" eine Sammlung von 250 Sprüchwörtern. Der Schwerpunkt des Buches beruht auf den zusammenhängenden Erzählungen aus der Fabel und Geschichte. Hier ist der Lesestoff so reichlich bemessen, daß ein großer Teil der Erzählungen wird übergangen werden müssen, wenn der Lehrer nicht vorzieht, dieselben in Quarta zu behandeln. Ein Ergänzungsheft enthält ein alphabetisches Wörterverzeichnis in doppelter Form (deutsch—lat. und lat.—deutsch) nebst einer Übersicht über den grammatischen Lernstoff des Buches.

Richter, Lat. Lesebuch in 2 Teilen für Sexta und Quinta. 7. Aufl. Berlin, Nicolai 1893 u. 94. Preis 3 M. 50.

Der lateinische Lesestoff des Buches ist durchweg zusammenhängend, an denselben schließen sich deutsche Einzelsätze an. Während im I. Teil der Inhalt der Lesestücke meist allgemeiner Art ist, werden im II. Teil abgeschlossene kleine Erzählungen geboten, wobei noch mehr die Fabel und Sage hätte berücksichtigt werden sollen. Die Vokabeln sind den einzelnen Stücken beigegeben und in einem 2. Verzeichnis in systematischer Ordnung zusammengestellt. Eine am Schluß beigefügte Formenlehre nebst einer Übersicht über einige wichtige syntaktische Regeln macht die Grammatik für diese Stufe entbehrlich.

H. Müller, De viris illustribus. Lat. Lesebuch nach Nepos, Livius, Curtius für die Quarta höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Hannover, C. Meyer 1892. Preis 1 M. 80.

Der Verfasser hat von den Viten Cornels die bedeutendsten (Milt., Them., Arist., Paus., Cim., Lys., Alc., Epam., Pelop., Hamilc., Hannib.) ausgewählt und denselben aus Livius und Curtius die Lebensbeschreibungen einiger Römer (Camill., Dec., Scip.), sowie die des Alexander und Pyrrhus hinzugefügt. Durch freie Bearbeitung der Überlieferung sucht Müller alles sachlich Unrichtige und sprachlich Anstößige zu entfernen und die Charakterbilder durch Benützung anderer Quellen zu erweitern und abzurunden. Wer nicht den überlieferten Text in der Hand des Schülers einer solchen Bearbeitung des Schriftstellers vorzieht, wird die Grundsätze, nach denen sie durchgeführt ist, billigen müssen. Eine nach Kapiteln geordnete Sammlung von Phrasen und Vokabeln, sowie ein alphabetisches Wörterverzeichnis erleichtern dem Schüler die Arbeit.

Detto und Lehmann, Übungsstücke nach Cäsar zum Übersetzen ins Lateinische für die Mittelstufe der Gymnasien in 2 Teilen. Berlin, Gärtner 1893. Preis 1 M. 20.

Der erste Teil der Übungsstücke umfaßt das 1.—4., der zweite das 5.—7. Buch der Kommentarien Cäsars. Die Darstellung schließt sich eng an Cäsar an, die sprachlichen Wendungen für die Übersetzung sind meist aus diesem zu entlehnen. Die Verfasser legen den größten Wert auf eine korrekte und geschmackvolle Erzählung. Da ihnen das Festhalten eines bestimmten grammatischen Lehrganges damit unvereinbar schien, so werden die Regeln da geübt, wo sie sich ohne Zwang in die Erzählung fügen.

Reich, Übungsbuch der lateinischen Elementarstilistik für die sechste Klasse des humanistischen Gymnasiums. Bamberg, Buchner 1893. Preis 2 M. 20.

Mit diesem Übungsbuch, dem sechsten in Buchners Sammlung lateinischer Übungsbücher, bezweckt der Verfasser unter steter Verweisung auf den Anhang der Landgraf'schen Grammatik

eine planmäßige Einführung in die lat. Stilistik. Die inhaltlich recht ansprechenden, zusammenhängenden Übersetzungsvorlagen sind Bearbeitungen antiker Stoffe. Sie sind, abgesehen von den für die Wiederholung bestimmten Abschnitten, in 5 Kapitel eingeteilt (Lehre vom Substantiv, Adjektiv, Pronomen, Verbum, Adverbium und Präpositionen). Ein Anhang enthält die wichtigsten Synonyma, eine Reihe häufig gebrauchter, meist Cäsar oder Nepos entlehnter Phrasen, zum Auswendiglernen bestimmt, endlich ein kleines Wörterverzeichnis.

Traugott Schmidt.

Zum griechischen Unterricht.

Dr. Adolf **Kaegi, Griechische Schulgrammatik.** Mit Repetitionstabellen als Anhang. Dritte, verbesserte Auflage. Berlin 1892, Weidmann. XX und 286 und XLIV S. 8. Preis 3 M. 50 Pf.

Die dritte Auflage dieses vortrefflichen Schulbuches, das jedenfalls das Verdienst hat, die Verminderung und Vereinfachung des Lernstoffes auf Grund genauester Durchforschung sämtlicher in der Schule gelesenen Schriftsteller angestrebt zu haben, hat gegenüber der zweiten sowohl in der Formenlehre wie in der Syntax nur geringe Veränderungen erfahren, und das ist nur zu billigen. Im Großen und Ganzen hat sich ja das Buch sehr gut bewährt, und wir würden wenigstens für die Formenlehre eher wünschen die eine oder andere Form wieder hinzugefügt zu sehen, als daß weitere Streichungen vorgenommen würden.

Dr. Adolf **Kaegi, Kurzgefaßte griechische Schulgrammatik.** Nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne für die höheren Schulen. Berlin 1893, Weidmann. IX und 170 S. 8. Preis 2 M.

Diese kurzgefaßte Grammatik beschränkt mit Rücksicht auf den Kanon der Schriftsteller und Schriften, wie ihn die neuen Lehrpläne für die höheren Schulen Preußens vorschreiben, den grammatischen Lernstoff noch mehr als es in der zweiten Auflage des Kaegischen größeren Lehrbuchs geschehen ist. Das gilt namentlich für die Formenlehre, weniger für die Syntax, für welche nur eine noch knappere Fassung der Regeln angestrebt ist. Wir vermögen in dieser weiter gehenden Kürzung des grammatischen Lehrstoffs keinen Fortschritt zu erblicken, wie wir überhaupt an dem jetzt eingetretenen Wettlauf der Verfasser von Grammatiken um den Preis der Dünnheit keinen Gefallen finden.

Prof. Dr. Heinrich **Uhle**, in Verbindung mit Prof. Dr. August Prodsch und Dr. Th. Büttner-Wobst, **Griechische Schulgrammatik.** Vierte verkürzte Auflage. Leipzig 1893, Teubner. V und 210 S. gr. 8. Preis 2 M. 60 Pf.

Vorliegende Schulgrammatik ist die Erweiterung der Uhle'schen Elementargrammatik und bietet außer vollständiger Formenlehre und Syntax auch eine Wortbildungslehre. Mit der Curtius'schen Grammatik teilt die Uhle'sche die Eigentümlichkeit, daß sie manche Ausführungen und Erörterungen, die nicht zum eigentlichen Lernstoff gehören, unter den Text setzt. Neu ist in dieser Auflage ein Anhang, der einen kurzen Abriß des homerischen und herodoteischen Dialekts, sowie eine Übersicht über die wichtigsten Maße und Geldwerte enthält. Ein besonderer Vorzug der Grammatik ist die ungemein praktische Fassung der Regeln, die so recht dem Verständnis der Schüler angemessen ist und das Buch zum Schulbuch überaus geeignet macht.

Dr. Friedrich **Holzweißig, Griechische Schulgrammatik** in kurzer übersichtlicher Fassung auf Grund der Ergebnisse der vergleichenden Sprachforschung zum Gebrauch für Schulen. Leipzig 1893, Teubner. XVI und 240 S. gr. 8. Preis 2 M. 80 Pf.

Diese Schulgrammatik ist nach denselben Prinzipien ausgearbeitet, wie die „Griechische Syntax in kurzer übersichtlicher Fassung auf Grund der Ergebnisse der vergleichenden Sprachforschung zum Gebrauch für Schulen". Im Ganzen steht der Verfasser auf demselben Boden, wie Kaegi in seiner kurzgefaßten Grammatik, d. h. er fußt auf den neuen preußischen Lehrplänen, nach welchen dem griechischen Unterricht eine kürzere Lehrstundenzahl zugemessen ist und die Lektüre durchaus in den Vordergrund treten muß. Er befleißigt sich daher einer möglichsten Beschränkung des grammatischen Unterrichtsstoffes, der Kürze der grammatischen Regeln sowie Übersichtlichkeit in der Anordnung derselben. Doch ist er in der Aufnahme seltener Formen mit Recht nicht so ängstlich wie Kaegi, in der Überzeugung, daß es in einer Schulgrammatik öfter durchaus zweckmäßig ist, eine sprachliche Erscheinung durch Heranziehung auch von weniger Üblichem verständlich zu machen. Nicht überall wird man dem Verfasser in dem beistimmen können, was er durch größeren Druck als wichtig und durch kleineren Druck als minder wichtig bezeichnet hat. Ganz verkehrt ist, daß alle Beispiele klein gedruckt sind. Ein solcher Druck sollte in einem Schulbuch nicht zur Anwendung kommen. Die Art und Weise, wie der Verfasser die Ergebnisse der Sprachvergleichung verwertet hat, ist durchaus zu billigen. Auffallend ist der unverhältnismäßig große Raum, den Holzweißig der homerischen Grammatik widmet.

Dr. A. **Sickinger,** Wörterverzeichnis zu **Xenophons Anabasis** Buch IV. Berlin 1892, Grote. 52 S. 8. Preis 60 Pf.

Dies Wörterverzeichnis zum vierten Buch der Anabasis reiht sich dem 1889 erschienenen zum ersten Buch würdig an. Wir halten diese Art von Hilfsmitteln für sehr geeignet, nicht blos dem Schüler zur Einführung in die Lektüre zu dienen, sondern auch den Lehrer im schnelleren Fortschreiten in dem Lesen des Xenophon zu unterstützen. Ganz überflüssig dagegen erscheint uns hier der Anhang.

Dr. A. **Sickinger**, Wörterverzeichnis zu Homers **Odyssee** Buch I, 1—324. Karlsruhe 1892, Braun. 30 S. 8. Preis 35 Pf.

Dies Wörterverzeichnis ist nach denselben Grundsätzen bearbeitet wie die zu dem 1. und 4. Buch der Anabasis erschienenen und verfolgt wie sie den Zweck, die Schwierigkeiten, die sich dem Obertertianer im Anfang der Odyssee-Lektüre darbieten, auf ein dieser Klasse entsprechendes Maß herabzumindern. Die Art der Benützung ist in dem Vorwort zum ersten Wörterverzeichnis für die Anabasis vorgezeichnet. Es sind auch hier dem Wörterverzeichnis die schwierigeren in der Lektüre vorkommenden grammatischen Regeln in einer für diese Stufe faßlichen Weise beigegeben Wir empfehlen auch dieses Heftchen als ein geeignetes Hilfsmittel zum kräftigeren Betrieb des Unterrichtes, das die Selbstthätigkeit des Schülers nicht beeinträchtigt, sondern fördert.

Thucydides. Ausgewählte Abschnitte für den Schulgebrauch bearbeitet von Christian **Harder.** Erster Teil: Text XIV und 224 S. 8. Preis geh. 1 M. 20 Pf., geb. 1 M. 50 Pf. Zweiter Teil: Schülerkommentar. 34 S. 8. Preis geb. 40 Pf. Leipzig 1894, Freytag.

Der Text bietet eine gute Auswahl aus dem 1., 2., 3., 6., 7. und 8. Buch, deren einzelne Stücke durch kurze deutsche Texte verbunden sind. Nicht zu billigen sind nach unserer Ansicht die Inhaltsangaben am Rande, eine von Classen übernommene Manier. Gut ist die Einleitung und die Karte von Syrakus. Der Kommentar hält sich zwar nicht frei von Trivialitäten, ist aber im Ganzen mit pädagogischem Geschick gearbeitet.

Äschylos Prometheus nebst den Bruchstücken des Προμηθεὺς λυόμενος. Für den Schulgebrauch erklärt von N. **Wecklein.** Dritte Auflage. Leipzig, Teubner. IV und 154 S. 8. Preis 1 M. 80 Pf.

Die dritte Auflage dieser sehr empfehlenswerten Ausgabe ist durch den vortrefflichen Kenner der Tragiker an einzelnen Stellen kritisch (unter Zugrundlegung der großen kritischen Ausgabe, Berlin bei Calvary 1885) und exegetisch gebessert.

Sophokles' Elektra. Mit Einleitung und Anmerkungen für den Schulgebrauch herausgegeben von J. **Rappold.** 1. Teil: Einleitung und Text. IV und 80 S. 8. 2. Teil: Anmerkungen 58. S. 8. Wien 1893 Hölder. Preis 1 M. 40 Pf.

Die Textesgestaltung und Stropheneinteilung ist nach derselben Methode wie in der Antigone behandelt. Dem Texte voraus geht eine Einleitung über die griechische Tragödie und die griechischen Tragiker, über Theaterwesen, Sprache und Metrik sowie über die Fabel des Stückes. Die Anmerkungen sind im Ganzen mit großem pädagogischen Takte dem Verständnis des Schülers angepaßt. Vortrefflich ist die Anleitung zur Verwertung der in ein Sammelheft über einzelne Themata eingetragenen Bemerkungen. Von diesen Themen aber würden wir die über Elision und Krasis, über Synizesis und Aphäresis, über altattische Wortformen und Dorismen in den lyrischen Teilen ohne Schmerz vermissen. Egenolff.

Zum deutschen Unterricht.

Hölders Klassiker-Ausgaben für den Schulgebrauch. Heft 28, 29. **Goethes Gedichte**, ausgewählt und erläutert von W. **Toischer.** Wien 1893. VII, 143.

Eine knappe, lichtvoll geschriebene Einleitung weist auf die Perioden der Goethe'schen Lyrik und den Zusammenhang derselben mit dem Leben des Dichters hin. Die Anmerkungen bringen zu der historisch geordneten Auswahl chronologische und biographische Notizen, bezeichnen bei den schwerer zu fassenden Gedichten den Gedankeninhalt und erklären hie und da Einzelnes, immer geschmackvoll, aber für den Schulgebrauch nicht recht ausreichend.

Sammlung Göschen. Stuttgart. Nr. 31. Max **Koch, Geschichte der deutschen Litteratur.** 278 S. 1893.

In anziehender Form bringt der Verfasser eine Fülle von Thatsachen, bietet aber z. T. eher eine Chronik als eine Geschichte, da in den späteren Abschnitten neben den Persönlichkeiten und Werken der Inhalt der geistigen Entwicklung nicht recht zur Geltung kommt, wie z. B. bei der Darstellung der Romantik. Wenn Hettner und Scherer auch in der Litteratur ein Zeitalter Friedrich des Großen angesetzt haben, so mag es gut sein, daß einmal wieder eine ganz entgegengesetzte Auffassung sich geltend macht; immerhin wird die Wirkung der Persönlichkeit des Königs zu gering taxiert, wenn sie wesentlich auf den Schutz der aufklärenden Geistesrichtung beschränkt wird (S. 161). Aber Koch selbst führt uns nicht besser, wenn er in der damaligen Bewegung der deutschen Litteratur vor allem nur die Fortpflanzung der französischen Strömungen, die Abhängigkeit von Voltaire, Diderot, Rousseau erkennt. Indem man sich des Zusammenhangs mit der großen europäischen Gedankenrichtung erinnert, braucht man nicht zu vergessen, daß das Ureigene des deutschen Volkes damals sich hervordrängte. **Klopstocks Messias**

läßt sich nicht erklären als apologischen Gegenstoß gegen den Ansturm der Freigeister, die der Dichter allerdings nicht liebte. Überhaupt verliert Klopstock arg unter der Betrachtung Kochs: „Im Wingolf gab er eine dichterische Charakterisierung des befreundeten Dichterbundes", der prosaischen Gisekes zu vergleichen. Mit der Verwendung der nordischen Mythologie „brach er dem Bardengesang von Rhingulf und Sined Bahn", „er brachte die Liebespoesie wieder zu Ansehen". Das ist doch alles nur eine recht äußerliche Charakteristik. Die Neigung, im Messias die seelischen Vorgänge zu schildern, statt sinnlich anschauliche Geschehnisse zu erzählen, wird auf Rechnung des musikalischen Dichters gesetzt, nicht in den notwendigen Zusammenhang mit der Innerlichkeit pietistischer Religiosität gebracht. Die zusammendrängende Fassung der Angaben verewigt nicht selten vorübergehende Züge der Biographie, Strauß ist nur der Tübinger Repetent, Storm, der so glückliche Jahre in Husum verlebte, nur der Flüchtling vor dänischer Zwingherrschaft. Manche Urteile erregen Widerspruch, die Überschätzung Platens, dessen Polenlieder wohl nur durch die lakonische Kürze des Satzes als patriotische That auftreten, Kleists grimme Hasseslieder ein treuerer Ausdruck der Volksstimmung als die Lieder Körners, das uneingeschränkte Lob Börne's u. a. Man vermißt die letzte Reckenburgerin, die doch ein Dutzend historischer Romane aufwiegt, und sieht mit Verwunderung Marie von Ebner-Eschenbach im zukunftsdunkeln Chorus des jüngsten Deutschlands. In Anmerkungen macht der Verfasser Litteraturangaben, wobei er die großen kritischen Ausgaben und die umfassenden wissenschaftlichen Arbeiten bevorzugt. Der Sprung von Kochs Leitfaden zu Minors dickbändiger Schillerbiographie ist aber doch wohl zu groß. Warum fehlen neben Hehns esoterischen Gedanken über Goethe Hermann Grimms Vorlesungen und Kuno Fischers populäre Schriften?

Göschen Nr. 25. **Ellinger, Kirchenlied und Volkslied.** Geistliche und weltliche Lyrik des 17. und 18. Jahrhunderts bis auf Klopstock (1892, S. 143).

Dieses Heft bietet nach einer vortrefflichen Einleitung und litterarischen Angaben eine hübsche Auswahl, namentlich auch von Volks- und Gesellschaftsliedern. Mancher ist vielleicht zu kurz gekommen. Gellert erscheint nicht als geistlicher Dichter, nur als Sänger des Naumburger Weins, Günther nur mit einer Ode, Haller nicht mit der vielgefeierten Doris.

Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker mit Kommentar. XVIII. **Uhland, Ernst von Schwaben,** her. von **H. Crohn.** Paderborn 1893. S. 105.

Die Anmerkungen geben zweckmäßige Erläuterungen der sprachlichen Besonderheiten, namentlich des Altertümlichen, das sich in diesem Drama häufiger findet, dann geographische und geschichtliche Notizen. Der Anhang dient der Aufgabe, in die dramatische Lektüre einzuführen und die ersten Begriffe der Technik klar zu machen, wie sie von G. Freytag aufgestellt sind. Es geschieht dies durch Fragen, welche den Schüler nötigen sollen, den Inhalt zu zergliedern und so die Momente der fortschreitenden Handlung und die Entfaltung der Charaktere zu erkennen. Ernste, methodische Arbeit ist hier gegeben. Die Erklärung, die einheitliche Handlung drehe sich um einen Punkt, ist nicht glücklich; die Forderung von Einheit der Zeit und des Ortes im älteren Sinne ist doch längst zurückgewiesen; die Zerlegung des Begriffes tragisch in traurig und erhebend und daran anschließende Fragen über das Traurige und das Erhebende in dem Untergange der Helden können nicht befriedigen.

Freitags Schulausgaben klassischer Werke für den deutschen Unterricht. **Voß, Luise,** her. von L. **Zürn; Goethe, Hermann und Dorothea,** her. von Adolf **Hauffen; Lessing, Laokoon,** her. von Martin **Manlik.**

Zürn hat mit gutem Recht bei der Luise die Ausgabe von 1795 abgedruckt, und um die eigentümliche, immer wieder Neues einschaltende Manier Vossens zu veranschaulichen, den 70sten Geburtstag in der Fassung von 1780 und von 1825. Die Einleitung versetzt mit feinem Verständnis auf den Standpunkt, von dem aus der Inhalt des Gedichtes betrachtet sein will; die Anmerkungen sind taktvoll gemacht — Weniger möchte ich das rühmen von Hauffen, wie die Erläuterung von Handelsbübchen, Läppchen, Puppe zeigt; die Einleitung verfährt mit Voß zu barsch und ungerecht, die ausführlichen Charakteristiken passen nicht für eine Schulausgabe; das Beschränkte einer nationalen Gesinnung, die gleichmütig den Rhein als Deutschlands Grenze ansieht, hätte hervorgehoben werden können. — Manlik hat den Laokoon nicht völlig abgedruckt, und dafür von den Stücken, welche in der Klasse nicht gelesen werden sollen, kurze Inhaltsangaben gegeben, die nicht immer richtig sind (V. X). [Lessing will (V) gar nicht zeigen, daß die Bildhauer Virgil nachgeahmt haben, sondern er will es nur annehmen, um zu sehen, in welcher Weise sie ihm in diesem Falle nachgearbeitet hätten]. Die Ausführungen im 4. Stück über Philoktet sollten in einer Ausgabe für Gymnasien gewiß nicht fehlen. Das über Symbolik und Allegorien Gesagte verdient Korrektur. Sonst sind Einleitung und Anm. inhaltreich.

Heuse, Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 3. Teil. Beschreibende und belehrende Prosa. Freiburg, Herder 1889. 532 S. M. 3. 60.

Die auf S. 39 dieses Jahrgangs unserer Zeitschrift vermißte Auswahl prosaischer Stücke Lessings und Herders bringt dieser Teil hinreichend. Von Lessings Laokoon ist nur eine Inhaltsübersicht gegeben, mit Recht; aus der Dramaturgie vermisse ich ungern die Besprechung der Rodogune oder der Merope, da gerade diese außerordentlich instruktiv für die Auffassung

historischer Dramen und Lessings eigene Arbeitsweise sind. Das Buch bietet außerdem einen reichen, sehr sorgfältig gewählten Stoff an Lesestücken; an geschichtliche und geographische Charakteristiken reihen sich kunstgeschichtliche Abschnitte, besonders zahlreich litteraturgeschichtliche Stücke; dann kommen Poesie, Ästhetik, einzelne philosophische Disziplinen, die ersteren meist in Aufsätzen von unsern Klassikern, die letzteren von neueren Schriftstellern zur Sprache; in der Auswahl und in den leitenden Gesichtspunkten stimmt H. vielfach mit Jonas überein. Anhangsweise bietet die Sammlung noch einen Abriß der Logik, der Psychologie und der Aufsatzlehre. Das Buch kann sich im Unterrichte recht brauchbar zeigen.

J. W. **Schäfer, Auswahl aus deutschen Dichtern** des 18. und 19. Jahrhunderts für Schule und Haus. 4. verbesserte und vermehrte Auflage. Bremen, Heinsius 1893. S. 588. M. 3.50.

Die vortreffliche Sammlung, die den Zweck verfolgt, das wirklich Mustergiltige und Charakteristische unserer hervorragendsten Dichter zu geben und dadurch das Verständnis für die Entwickelung unserer Litteratur zu vermitteln, wird auch ferner sich Freunde erwerben. Von den neuesten Dichtern sind außer Storm aufgenommen die beiden Züricher Gottfried Keller und C. F. Meyer, und die beiden Bremer Fitger und Bulthaupt; daß Mörike fehlt, ist bedauerlich.

R. **Franz** und K. **Lindecke. Dichtungen der neueren Zeit** nebst Lebensabrissen der Dichter. Hilfsbuch für den deutschen Unterricht in Prima. Berlin, Grote 1894. S. 402. M. 2.60.

Seit die preuß. Lehrpläne von 1892 die Bestimmung enthalten, daß in Unterprima Proben von Dichtungen des 19. Jahrhunderts gegeben und im letzten Jahre im Anschluß daran Lebensbilder bedeutenderer neuerer Dichter vorgeführt werden sollen, bemühen sich die Herausgeber von Lesebüchern eifrig, diesen neuen Anforderungen nachzukommen; gewiß eine schwierige Aufgabe, wenn man sich nicht begnügt, diejenigen Dichtungen namhaft zu machen, über die das Urteil sich geklärt hat und die auch die Feuerprobe der Zeit glücklich bestanden haben. Nicht bloß von den Romantikern und Lyrikern von Uhland bis Geibel; auch von Laube, Gutzkow, G. Freytag, Hebbel, O. Ludwig, Heyse, Storm, G. Keller, C. F. Meyer mögen die Schüler wohl etwas erfahren, aber die Familie Buchholz und jedes neue Werk von Wildenbruch und manche andere Tagesgröße braucht die Schule wenigstens nicht feierlich zu proklamieren. Die Herausgeber der genannten Sammlung haben mir hierin etwas zu viel gethan, so wenig ich im allgemeinen ihre Umsicht und ihr Geschick verkennen will. Proben von Dramen, Epen und Dichtungen in Prosa haben sie ausgeschlossen, weil daraus unmöglich ein klares Bild der Dichterindividualitäten sich ergebe. Hier ließe sich doch manches bieten, wie andere Lesebücher zeigen; aus ein paar lyrischen Sachen läßt sich oft auch kein bestimmter Charakter erkennen, ich verweise auf die wenigen Gedichte Lorms und Baumbachs, die angeführt sind. Doch ist die Auswahl im übrigen so reichhaltig, daß sie mit entschiedenem Nutzen Verwendung finden kann.

Nachträge.

Zu Seite 88. Aus Versehen haben wir unterlassen mitzuteilen, daß in diesem Jahr der Gymnasialverein bei seiner Jahresversammlung zum ersten Mal auch mit gedruckten Festgaben begrüßt worden ist, die zugleich ihm und dem bayerischen Gymnasiallehrerverein von Kollegen des Alten und des Neuen Bamberger Gymnasiums gewidmet sind: „Aufsatzstoffe und Aufsatzproben für die Mittelstufe des humanistischen Gymnasiums“ von Dr. Johannes Schmaus und De Philostratis sophistis scripsit Dr. Johannes Fertig.

Zu Seite 121. Herr Dr. Albert Poutsma hat, von der Antikritik des Herrn Blümlein in Kenntnis gesetzt, uns um Aufnahme einer Erwiderung ersucht: wir werden dieser, wenn sie uns zugegangen ist, einen Platz billigerweise nicht versagen.

Zu Seite 138. Während Virchow dem Gymnasium vor 50 Jahren, in dem eine viel straffere Konzentration auf ein Hauptgebiet zu finden war, volle Anerkennung zu teil werden läßt und eigentlich nur, weil er die Wiederherstellung des früheren Zustandes für unmöglich hält, die intensivere Verwendung anderer Unterrichtsgegenstände zur Erreichung der Zwecke des Gymnasiums verlangt, denkt der gegenwärtige Prorektor der Freiburger Universität, dessen Festrede zum 9. Sept. d. J. uns kürzlich zugegangen ist, über das Gymnasium in der Mitte des Jahrhunderts offenbar noch viel ungünstiger als über das gegenwärtige. Denn auch von diesem, in dem doch die sogenannten modernen Lehrgegenstände einen entschieden größeren Raum, als in dem früheren, einnehmen und bei der Beurteilung der Schüler ungleich stärker in die Wagschale fallen, — auch von dem heutigen Gymnasium urteilt dieser Redner, daß es jedem Vorurteilslosen hinsichtlich der Stellung der Unterrichtsfächer den „Eindruck einer altphilologischen Fach- oder Klosterschule aus der Zeit des Humanismus“ (!) machen müsse. Mit dieser „vorurteilslosen“ Anschauung hängt dann zusammen, daß derselbe Herr auf dem Wege der Encyklopädisierung der Gymnasien noch mehrere Schritte über Virchow hinausgeht. Die Rede wird genauer in einem der nächsten Hefte besprochen werden.

Abgeschlossen Anfang Oktober 1894.

Von den Zeitschriften die wir im Austausch erhalten, sind uns seit Ende März zugegangen:
Pedagogisk Tidskrift, XXX årgången, utgifven af Enar Sahlin: 3—7 häftet.
Educational Review, edited by N. Murray Butler, Vol. VII 4—VIII 2.
Österreichisches Litteraturblatt, III 7—19.
Süddeutsche Blätter für höhere Unterrichtsanstalten, herausgegeben von K. Erbe, II 7—18.
Vereinsblatt des liberalen Schulvereins Rheinlands und Westfalens, herausgeg. von J. B. Meyer. II. Jahrgg. Nr. 3—5.
Gymnasium, herausg. von M. Wetzel, XII Jahrg. Nr. 1—19.
Ἑλλάς, περιοδικὸν τοῦ ἐν Ἀμστελοδάμῳ φιλελληνικοῦ συλλόγου, V 3.
Moskauer Philologische Rundschau, herausgegeben von Adolph und Appelroth, VI 1. 2.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)

Herder'sche Verlagshandlung, Freiburg im Breisgau.

Soeben ist erschienen und durch alle Buchhandlungen zu beziehen:

Bürkel, R., Das Großherzogtum Baden. Ein geographisch-statistischer Leitfaden für den Schulgebrauch und zum Selbstunterricht. Mit einer Schülerhandkarte des Großherzogtums Baden von W. Schwarz und E. Wollweber und 28 Abbildungen. 8°. (VI u. 76 S.) Kart. *M.* 1.

Das Werkchen lehnt sich an das früher bestens eingeführte Buch von Wörl und Bader an, stellt aber sonst eine neue, die jetzigen Verhältnisse Badens berücksichtigende Arbeit dar.

Pütz, W., Leitfaden der vergleichenden Erdbeschreibung. Dreiundzwanzigste Auflage, umgearbeitet und erweitert von **F. Behr.** 8°. (XVI u. 294 u. XXXIV S.) *M.* 1.60; geb. in Halbleder mit Goldtitel *M.* 2.

Der Leitfaden der Erdbeschreibung erscheint hier in ziemlich veränderter Gestalt. Es ist nämlich diejenige Anordnung des Stoffes zu Grunde gelegt worden, welche in der überwiegenden Mehrzahl der höhern Schulen befolgt wird und auch in den neuen preußischen Lehrplänen vorgeschrieben ist. Sodann sind drei neue Kapitel — die deutschen Kolonien, die wichtigsten Verkehrswege und ein Abriß der allgemeinen Erdkunde — hinzugekommen, von welchen die beiden letzteren, als „Anhang" bezeichnet (S. 241—294), für Sekunda (oder 7. und 8. Klasse) bestimmt sind. Da jedoch wohl nicht alle Schulen von dem ebengenannten Anhang werden Gebrauch machen können, ist die Verlagshandlung bereit, das Buch, wenn es gewünscht wird, auch ohne diesen Anhang zu liefern. (Aus dem Vorwort zur 23. Aufl.)

Reuter, Dr. W., Litteraturkunde, enthaltend **Abriß der Poetik und Geschichte der deutschen Poesie.** Für höhere Lehranstalten, Töchterschulen und zum Selbstunterrichte bearbeitet. Fünfzehnte, verbesserte Auflage. 8°. (VIII u. 254 S.) *M.* 1.20; geb. in Halbleder mit Goldtitel *M.* 1.55.

Verlag von **Friedr. Vieweg & Sohn** in **Braunschweig.**

(Zu beziehen durch jede Buchhandlung.)

Soeben erschien:

Didaktik als Bildungslehre.

nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt von

Otto Willmann.

Zweite verbesserte Auflage.

Erster Band Einleitung — Die geschichtlichen Typen des Bildungswesens. gr. 8. geh. Preis 6 Mark 50 Pf.

In **Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg** ist soeben erschienen:

Oberbadisches Geschlechterbuch.

Herausgegeben von der **Badischen Historischen Commission,** bearbeitet v. **J. Kindler v. Knobloch,** Oberstlieutenant a. D., Mitglied des Königl. Herold-Amtes. Mit Wappenbildern. I. Bd. **1. Lieferung.** gr. 4°. Brosch. n. n. 6 *M.*

☞ Die Ausgabe obigen Werkes soll jährlich in zwei Lieferungen von etwa zehn Bogen, jede zum Preise von 6 *M.*, erfolgen und dürfte in etwa 5- 6 Jahren ihren Abschluss finden.

Verlag von Wilhelm Engelmann in Leipzig.

Neue Logarithmentafel!

Soeben erschien:

Vierstellige Logarithmentafel

von

Prof. Dr. Th. Albrecht,

Sectionschef im Königl. Preuss. Geodaetischen Institut.

Stereotyp-Ausgabe.

Lex. 8. Preis gebunden *M.* 1.20.

Zur Prüfung behufs Einführung steht den Herren Lehrern 1 Freiexemplar auf Verlangen unberechnet zur Verfügung.

☞ Hierzu je eine Beilage von **Wilhelm Engelmann,** Verlagsbuchhandlung in **Leipzig** und **Julius Groos'** Verlag in **Heidelberg.**

Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Fünfter Jahrgang.

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrags von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. Beilagen nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an die C. Winter'sche Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1894. **Heft IV.**

Für die Redaktion verantwortlich **Dr. G. Uhlig**, Dir. des Gr. Gymnasiums in Heidelberg.

Inhalt.

Die Mitglieder des Gymnasialvereins werden ersucht, die Mitteilung **An die Vereinsmitglieder** auf der 2. Seite des Umschlags und das eingelegte Beiblatt **An die Mitglieder des Gymnasialvereins** zu beachten.

Diesem Heft liegt das Inhaltsverzeichnis für den 5. Jahrgang bei.

Heidelberg.

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.

1894.

An die Vereinsmitglieder.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mk. und 5 Pf. Bestellgebühr, für die anderen Länder 2 1/2 Mk.) sind an Herrn **Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, 45 Rohrbacherstraße** zu richten. Auf der Rückseite der Postkarte bitten wir zu bemerken, für welches Jahr der Beitrag gelten soll. Wo Zweifel walten sollten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Denen, die in Zukunft eine Empfangsbescheinigung wünschen sollten, wird er eine solche zugehen lassen.

Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare die Zahl der Hefte nicht die ausreichende sein sollte, so ersuchen wir um sofortige Nachforderung. Überzählige Exemplare bitten wir nicht zurückzusenden, sondern an etwa für den Inhalt interessierte Mitglieder zu geben.

Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst bald Hrn. Prof. Hilgard mitzuteilen.

Da der Redaktor der Zeitschrift sich für ein halbes Jahr auf einer wissenschaftlichen Reise befindet, so bittet er, bis Pfingsten 1895 Manuskripte an Hrn. Direktor Dr. O. **Kübler,** Berlin W. 15 Bellevuestr. einzusenden, der die Güte haben wird, die Redaktionsgeschäfte bis dahin zu führen. Die zur Besprechung bestimmten Bücher dagegen sind, wie bisher, nach Heidelberg, und zwar durch Vermittlung der C. Winter'schen Universitätsbuchhandlung an Prof. Dr. Hilgard zu schicken.

Mitte Dezember 1894. G. Uhlig.

Litterarische Anzeigen.

Von den **Zeitschriften,** die wir im Austausch erhalten, sind uns seit Oktober zugegangen:

Pedagogisk Tidskrift, XXX årgången, utgifven af Enar Sahlin: 8—11 häftet.
Educational Review, edited by N. Murray Butler, Vol. VIII 3—5.
Österreichisches Litteraturblatt, III 20. 21.
Süddeutsche Blätter für höhere Unterrichtsanstalten, herausgegeben von K. Erbe, II 19—23.
Gymnasium, herausg. von M. Wetzel, XII Jahrg. Nr. 20—24.
School Review, ed. by Schurmann and Thurber, Jahrg. 1893 u. 1894, 1—9.

Bemerkung in Betreff der zur Besprechung eingegangenen Bücher.

Während von uns bisweilen eine kleine Mahnung wegen rechtzeitiger Bezahlung der Mitgliederbeiträge ausgegangen ist, wie das bei Vereinen der Fall zu sein pflegt, erhielten wir unsererseits nicht selten Mahnungen von Verlagsbuchhandlungen wegen noch nicht rezensierter Schriften, was ja wohl allen rezensierenden Zeitschriften zu begegnen pflegt. Wir möchten bezüglich der letzteren Erinnerungen aber bemerken: wenn eine Zeitschrift in ihrem Umfang nicht erheblich über 12 Bogen in 8° jährlich hinausgehen kann, und wenn ihr Hauptstoff doch ein anderer ist und ein Stoff, den zu bewältigen oft schon schwer gelingt, dann muß etwas Geduld vonseiten der geehrten Firmen walten, die uns mit Zusendungen erfreuen. Damit dieselbe aber nicht auf zu harte Probe gestellt wird, so wollen wir in dem

Die Verhandlung über die griechische Frage auf dem pädagogischen Kongreß in Chicago.

Eine Einzelheit aus dieser Verhandlung ist bereits im IV. Heft des vorigen Jahrgangs S. 155 gebracht worden. Inzwischen sind die Proceedings of the international congress of education von der National educational Association of the U. S. veröffentlicht worden, ein stattlicher Großoktavband von 1005 Seiten, voll des mannigfaltigsten und interessantesten Inhalts. Wir meinen, von besonderem Interesse dürfte für viele Leser dieser Zeitschrift die Erörterung der Frage sein, ob eine Bedingung für das Bestehen der Baccalaureatsprüfung (die etwa unserem Gymnasial-Maturitätsexamen entspricht) Kenntnis des Griechischen sein soll; und so bringen wir denn aus dem veröffentlichten Protokoll hier Genaueres über diesen Teil der Chicagoer Verhandlungen[1]).

Berichterstatter über den Gegenstand war Professor William Gardner Hale von der Cornell-University, ein Mann, der durch eine Leistung auf dem Gebiet der lateinischen Sprachwissenschaft vielen deutschen Philologen bekannt sein dürfte. Er entledigte sich seiner Aufgabe in einem vortrefflichen Vortrag, in welchem er von der geschichtlichen Seite der Frage ausging, einen Überblick über die Entwicklung und Sonderung der verschiedenen Fakultäten in Europa und Amerika gab und die Bedeutung des humanistischen Baccalaureats darlegte. Seinen Bericht schloß er mit den leider jetzt nicht mehr bloß für die vereinigten Staaten Amerikas, sondern auch für Deutschland beherzigenswerten Worten (S. 125):

„Ich glaube, daß ein Schaden, den man dem Studium des Griechischen zufügt, einen Nachteil für jene Seite der Erziehung in sich schließt, die unser amerikanisches Volk, das fast ganz in Handel und Industrie aufgeht, am leichtesten außeracht zu lassen geneigt ist, deren es aber, ohne es zu wissen, am meisten bedarf. Es ist nicht zu befürchten, daß die exakten Wissenschaften je in Amerika nicht eifrig werden betrieben werden, wenigstens so weit ihr Studium praktische Vorteile erhoffen läßt. Vielmehr droht infolge der Jugend unserer Nation und wegen der unerschöpflichen Reichtümer unseres Landes die Gefahr, daß die Pflege der Studien, die keinen so handgreiflichen Nutzen versprechen, als Zeitverschwendung angesehen wird. Was wir am meisten brauchen, ist nicht vermehrte Gelegenheit zum Erwerben von Reichtümern, sondern eine tiefere Kenntnis der griechischen Kultur, wie sie uns das Studium griechischer Litteratur und griechischen Lebens vermittelt. Wir brauchen bei unserem triumphirenden Amerikanertum ein gutes Stück mehr Hellenentum. Für sehr viele verdient, wie ich glaube, neben unserer eigenen, die griechische Litteratur am

---

[1]) Auch wir sind von dem Interesse überzeugt, das die Chicagoer Verhandlungen über die griechische Frage für die europäischen Pädagogen haben. Nicht alle Argumente, welche dort für die Festhaltung des Griechischen als eines obligatorischen Bestandteils der Baccalaureatsprüfung geltend gemacht worden sind, haben gleichen Wert, aber einige durchschlagende Begründungen sind in so lichtvoller Weise und mit solcher Wärme vorgetragen, daß es auch diesseits des Oceans frommen kann, diese Darlegungen kennen zu lernen. Und was ihnen eine besondere Bedeutung verleiht, ist ihre Herkunft. In der That, wenn Stimmen, wie die von Hale, Hart, Brackett, Williams sich in den Vereinigten Staaten mehren, so steht es uns sehr wenig mehr an, den amerikanischen Utilitarismus zu verschreien; wir haben vielmehr beschämt auf unsere Presse und die bei uns erlebten oratorischen Ergüsse zu blicken und dafür zu sorgen, daß an Stelle des gescholtenes Amerikanisieren nicht einst Germanisieren trete. U.

meisten, gut gekannt zu werden, und der einzige Geist, mit dem man sich genau vertraut machen sollte, ist der griechische Geist."

„Ich meine daher, daß die Verleihung der Würde eines Bachelor of Arts auch ohne Kenntnis des Griechischen nicht unter die Ruhmestitel der Harvard-Universität zu rechnen ist, auf deren Verdienste um das amerikanische Erziehungswesen ich, als einer ihrer Söhne, mit Recht stolz bin, und auch nicht unter die Ruhmestitel der Johns-Hopkins-Universität, deren führenden Geistern das amerikanische Unterrichtswesen zu so großem Danke verpflichtet ist."

Auf Hale's Berichterstattung folgte die Verlesung eingelaufener Telegramme und Briefe über die zur Diskussion gestellte Frage.

Kurze Telegramme, die sich für die Forderung des Griechischen aussprachen, hatten gesandt C. A. Young, Professor der Astronomie an der Princeton-University, A. C. Merrian, Professor des Griechischen am Columbia College, New York City, und Tracy Peck, Prof. des Lateinischen an der Yale University.

Briefe wurden verlesen, erstens von B. Perrin, Professor des Griechischen an der Yale University, der schrieb: „Es scheint mir, daß griechische Geschichte, Litteratur, Kunst und Sprache hinreichend fern abstehen von unsern modernen Sprachen, Litteraturen und Künsten, um dem Geist dessen, der sich mit ihnen beschäftigt, jene wertvolle Bildung zu verleihen, die wir ἀποδημία[1]) nennen können. Ich gebe zu, daß Latein und die modernen Sprachen und Litteraturen dies jetzt in größerer Ausdehnung thun, als sie es in der Zeit der Renaissance und des Isaak Casaubon thun konnten. Aber Griechisch allein vermag es in hervorragendem Grade zu thun. Die neueren Sprachen und Litteraturen stehen uns zu nah, sind zu eng mit den unsern verbunden .... Auch das Latein ist zu eng verwoben in das Gewebe unseres litterarischen und geistigen Lebens. Und von allem dem abgesehen — ein natürlicher Trieb zieht mich als „Quellenforscher" zum Griechischen hin, weil es sowohl die große Quelle, als auch eine vorzüglich gute Quelle ist ......"

Dann von James Dana, Prof. der Geologie und Mineralogie an derselben Universität; sein Argument, schreibt er, für die Beibehaltung des Griechischen entspringe aus seiner persönlichen Erfahrung; es habe ihm bei seiner wissenschaftlichen Arbeit ungemein hohe Dienste geleistet; es sei noch viel wichtiger für das Studium der realen Wissenschaften, als für das Studium irgend eines andern Faches, ausgenommen die Theologie, wegen der Fülle der griechischen Ausdrücke, deren Zahl mit jedem Fortschritt in den Wissenschaften sich vervielfältige, und weil es ungemein viel zur Bildung der englischen Sprache beigetragen.

Entschieden tritt für die Forderung des Griechischen auch T. F. Crane, Professor der romanischen Sprachen an der Cornell University ein. „Meine Gründe beruhen", lauten seine Worte, „zum teil auf dem Herkommen, zum teil auf dem innern Wert der griechischen Sprache und Litteratur; den Baccalaureus-Kursus machen junge Leute, welche entweder in gelehrte oder in geschäftliche Berufe einzutreten beabsichtigen. Für jene ist das Griechische ohne Frage notwendig, aber auch für diese scheint mir der Wert einer litterarischen Bildung gleich groß zu sein, und wenn der Grund zu derselben nicht im college gelegt wird, so wird er niemals gelegt werden. Der Hauptgrund aber für das Griechische und Lateinische ist der Wert der litterarischen Überlieferung und die Wichtigkeit ihrer ununterbrochenen Fortdauer. Zerschneiden wir allmählich das Band zwischen uns und der griechischen und rö-

---

[1]) Bildung eines Mannes, der die Fremde gesehen.

mischen Welt, so werden wir in jeder Hinsicht darunter leiden und werden den nachfolgenden Geschlechtern nicht die Summe der hinter ihnen liegenden Kultur übermitteln können."

C. O. Whitmann, Professor der Biologie an der Universität Chicago, erklärt: „Die erste Forderung, die wir an eine tüchtige Vorbildung stellen, ist die, daß sie uns Herrschaft über unsere Muttersprache giebt und die Fähigkeit, sie in der Richtung unsrer besondern Studien zu bereichern. Nicht bloß Geläufigkeit, Genauigkeit und Eleganz im Gebrauch des Englischen, wie es heute üblich ist, sondern ebenso die Fähigkeit, unsern Wortvorrat zu bereichern und zu vervollkommnen, kommt in Betracht. Diese Fähigkeit aber setzt eine Kenntnis der Quellen voraus, und diese Quellen sind für den Mann der Wissenschaft lediglich im Griechischen und Lateinischen zu suchen." In den biologischen Wissenschaften, fährt Whitmann fort, seien Ausdrücke dieser Sprachen im täglichen Gebrauch, die ganze Terminologie jener Disziplinen sei von ihnen geborgt, und jeder Zuwachs komme von ihnen. Dies sei sein spezieller Grund für die Festhaltung des griechischen Unterrichts. Natürlich vergesse er dabei nicht, daß es noch andere Gründe gebe, aber diese brauche er hier nicht zu erwähnen.

Sehr lebhaft verficht die Forderung des Griechischen D. M. Hart, Professor der Rhetorik und der englischen Philologie an der Cornell University, und hebt dabei die Beeinflussung der modernen Bildung durch das Griechische hervor. Die vorzüglichsten modernen Litteraturen seien die deutsche und die englische; der größten deutschen und englischen Dichter und Schriftsteller Werke aber seien durchdrungen von griechischer Methode und griechischen Gedanken, so die Werke Goethes, Schillers, Lessings: dessen Laocoon zumal und seine Dramaturgie könnten ohne Kenntnis des Griechischen gar nicht verstanden werden. Auch die bedeutendsten englischen Dichter hätten aus demselben Quell geschöpft, Tennyson, Browning. Shelley sei in allen seinen Empfindungen durch und durch Grieche. Die Litteratur der ganzen Elisabeth-Stuart-Periode sei unbestritten ein Kind der griechisch-lateinischen Wiedergeburt. Was fange man z. B. ohne Griechisch mit Milton an? Selbst der originale Shakespeare könne am besten vom griechischen Gesichtspunkt aus geschätzt werden. Die einzige Pope-Goldsmith'sche Schule habe versucht, sich vom Griechischen loszulösen, aber sie sei auch die nüchternste und am wenigsten poetische. Robert Burns sei allerdings ohne einen „Brocken" Griechisch, er, ein Mann des Pfluges, in den vordersten Rang der Lyriker emporgestiegen, aber es gebe der Burns nicht viele. — „Griechische Gedanken, griechische Methode und Form dauern und leben bei uns thatsächlich fort und wenn die colleges und Universitäten die englisch-amerikanische Litteratur erklären, das Warum und Woher zeigen sollen, so müssen sie die Kenntnis des Griechischen fordern." — Schließlich beruft er sich auf seine Erfahrung; er habe mehr als einmal versucht, um die Forderung, Griechisch zu wissen, herumzukommen, d. h. versucht, einem Schüler dazu zu helfen, daß er dies könne; aber immer seien diese Versuche fehlgeschlagen. Sein Griechisch sei zwar schon etwas dumpfig (musty) worden, es erhalte ihm gleichwohl sein Formgefühl und seine geistige Gesundheit.

Ein Herr Charles Francis Adams aber, Verfasser einer Broschüre "College Fetich", erklärt, brieflich von Ref. Hale um seine Ansicht befragt, ohne die landesübliche Höflichkeit, von attischem Salz nicht zu reden, die „Theorie", daß einer nur auf dem Wege klassischer Bildung dem „Allerheiligsten" (arcanum) nahen dürfe, für einen „Betrug, um nicht zu sagen eine Lüge" (? — a fraud, not to say a falsehood); denn 75 Prozent von denen, welche in Amerika den Grad eines Baccalaureus erhielten, seien nicht im Stande, eine Zeile ganz gewöhnliches Griechisch, oder einen Satz (paragraph) schlichtes Latein vom Blatt mit Verständnis zu lesen

und zu übersetzen[1]); es sei dies jedoch ein jedermann bekannter, also unschädlicher Betrug u. s. w.

Professor Hale gab seine Erwiderung auf diese Behauptungen ebenfalls in Form eines Briefes, aus dem wir Folgendes herausheben: „Das Hauptziel für das Studium der Klassiker ist gewesen und ist es noch, den Studirenden aus erster Hand mit einer schriftstellerischen Kunst von vollendeter Art bekannt zu machen, die zugleich in lebensvollster Beziehung steht zur schriftstellerischen Kunst unserer eigenen Sprache und ihrer Schwestersprachen, und so in seinem Geiste eine kernige, gesunde, mustergiltige Ausdrucksweise zu befestigen; ihm einen unmittelbaren Ausblick auf das Denken und Fühlen zweier Epochen in der Geschichte der Menschheit zu geben, welche, an sich selbst von ungemeinem Interesse, in lebendigster Verbindung stehen mit dem Denken und Fühlen unserer Zeit, und so einer Enge des geistigen Gesichtskreises vorzubeugen; ihm auch in rein formaler Beziehung ein klares Verständnis der Offenbarung des menschlichen Geistes zu verschaffen, welche wir Sprache nennen, ein Verständnis, das am besten erlangt wird durch das Erlernen einer hochentwickelten flektierenden Sprache, und seinen Geist so zu erziehen, daß er den Schwierigkeiten beim eigenen Denken und bei der Deutung der Gedanken andrer ins Gesicht schaue, und ihm dadurch sichere Klarheit der Anschauung und Stärke der Urteilskraft anzugewöhnen und zu befestigen. Wird das Studium nur eine kurze Strecke weit fortgeführt, so sind die Ergebnisse im Verhältnis gering, aber dies findet auch statt beim Lernen neuerer Sprachen oder der Mathematik oder der Naturwissenschaften. Ist der Unterricht mechanisch, so sind die Ergebnisse schlecht; aber der Art sind auch die Ergebnisse des mechanischen Unterrichts in den Naturwissenschaften, der Mathematik, der neueren Sprachen. Was aber die Erwerbung der Fähigkeit betrifft, Griechisch und Lateinisch vom Blatt mit Verständnis zu lesen und zu übersetzen, so ist zu sagen: wie wünschenswert dies auch wäre und wie angestrengt sich viele von uns bemühten, dies zum Ziele aller Vorbildung und des Gymnasialunterrichts (college work) zu machen, so war dies uns nicht von der uns vorangehenden Generation überkommen, noch ist der Besitz dieser Fähigkeit in den College-Programmen als Bedingung für die Verleihung des Grades eines B. of Arts aufgestellt worden. Es hat da keine Ansprüche gegeben, es giebt also da auch keinen Betrug. Des Herrn Adams Phrase „jedermann bekannt“ enthält einen Kommentar zu seinem Argument“.

T. R. Launsbury, Professor des Englischen an der Sheffield-Realschule, Yale University, äußert sich dahin, es sei das Griechische, um des Griechischen selbst willen, fakultativ zu machen, damit diejenigen, welche es mit Liebe, ja Begeisterung betreiben würden, nicht durch die Abneigung von Studiengenossen gegen den aufgezwungenen Gegenstand auf Schritt und Tritt aufgehalten würden; er fügt, wie dies gewöhnlich von solchen Scheinfreunden des Griechischen zu geschehen pflegt, hinzu, von dem immensen Wert der griechischen Sprache und Litteratur sei er so fest überzeugt, wie irgend einer.

Thomas M. Cooley, Professor für amerikanische Geschichte und amerikanisches Verfassungsrecht an der Universität Michigan dekretiert kurz und schlecht die reale

---

[1]) Wenn dem so wäre, wenn es mit den Hauptmitteln der geistigen Bildung in den amerikanischen colleges so wenig gut bestellt wäre, was würde daraus gefolgert werden müssen? Doch wohl, daß die bildende Kraft der lateinischen und griechischen Sprache und Litteratur so groß ist, daß ihr Studium, selbst mangelhaft betrieben, die geistige Entwicklung doch zu fördern vermöge. Ein europäischer „Barbar“ also würde, ginge er nach Amerika, sich — zum Griechentum bekehren. Doch die Amerikaner sind praktische und energische Leute und thun nichts halb; und so gehen sie auch mit Ernst und Eifer daran, dem Mangel, der ihnen vorgerückt worden, so weit der Vorwurf berechtigt ist, gründlich abzuhelfen (siehe Report of the committee on secondary school studies, herausgegeben vom United States Bureau of Education no. 205 S. 83 f., von dem neuen noch die Rede sein wird). J. G.

und humanistische Vorbildung als völlig gleichwertig und fordert für beide den gleichen Grad.

Ein Vertreter der exakten Wissenschaften hingegen, C. F. Brackett, Professor der Physik an der Princeton-University, stellt in knappen und klaren Sätzen einige Vorteile des griechischen Unterrichts in helles Licht. „Wenn — schreibt er — diese Frage" (ob Griechisch weiterhin bei der Erteilung des Grades als B. A. zu fordern sei) nach rationellen Gründen allein erwogen werden soll, so sage ich ohne Bedenken, daß nach meiner Meinung die Antwort sein muß ein deutliches, vernehmliches Ja! Die Argumente, welche zu dieser Schlußfolgerung führen, sind so oft und so trefflich dargelegt worden, daß ich nicht nötig habe, sie zu wiederholen, aber einige Thatsachen von dem Gebiete, von welchem sie genommen sind, mögen erwähnt werden. Das Studium der griechischen Sprache und Litteratur, selbst wenn es nicht tief geht, eröffnet einen Blick über das Leben, die Denkweisen und Sitten eines der begabtesten Völker unserer Race. Die Sprache selbst bietet Stoff für die beste Art geistiger Zucht. Sie ist die Quelle, aus der viele von den wertvollsten Elementen unserer eigenen Sprache und Litteratur entspringen, sie ist die Quelle von einem großen Teile der Nomenklatur in den gelehrten Berufen, besonders in der Medizin. Die verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen nehmen beständig ihre Zuflucht zum Griechischen zur Benennung neu entdeckter Phänomene, welche einen Fortschritt auf ihrem Gebiete markieren. Die Kenntnis des Griechischen ist ferner von unberechenbarem Vorteil bei der Erwerbung von Fertigkeit in neuern Sprachen." Dann fügt er hinzu, daß er während einer mehr als dreißigjährigen Erfahrung als Lehrer der Physik (einige Jahre auch als Lehrer der Elektrotechnik) sich davon überzeugt, daß humanistisch gebildete junge Leute, die auch Griechisch gelernt, im allgemeinen erfolgreicher in ihrem Studium gewesen sind, als die Anderen, auch als solche, welche nur Latein gelernt. Der Unterschied in der Fähigkeit, Schwierigkeiten zu begegnen und sie zu überwinden, sei klar zu Tage getreten zu Gunsten derer, welche die breitere klassische Bildung gehabt hätten. Sie habe sich speziell in der Fähigkeit gezeigt, feine Unterscheidungen und abstrakte Erörterungen richtig zu erfassen, und im Allgemeinen in der größeren Arbeitsfähigkeit." Auch haben diese Leute, soweit Brackett beobachten konnte, ebenso auf der ferneren Laufbahn zumeist ihre Überlegenheit behauptet.

Ohne ganz neue Gründe auf den Kampfplatz zu bringen, verficht endlich auch Talcott Williams, Mitarbeiter an der Philadelphia Press, ein Journalist, der, wie er sich ausdrückt, „seinen Lebensunterhalt mit der Feder verdient und dessen Beruf eine beständige Beobachtung der Gesellschaft erfordert", mit scharfer Waffe die Forderung des Griechischen auf eigenartige Weise. Er schließt von seiner Betrachtung genial begabte Menschen aus und zweitens Leute, die nur auf Goldgewinn ausgehen, für welche der frühe Beginn einer Lehrzeit vorteilhaft sein möge, um ein Vermögen zu machen, obwohl Erziehung nötig sei, um es zu genießen; er hat nur die Menschen im Auge, welche der Beschäftigung gebildeter Wesen obliegen, ohne welche Nationen nichts wären als Viehheerden. Seine persönliche Erfahrung, schreibt er, habe ihn schon längst davon überzeugt, daß der Wert des Studiums der klassischen Sprachen, besonders des Griechischen, für die Erlangung sicherer Gewandtheit im Ausdruck der Gedanken und Gebrauch der eigenen Sprache über jede Diskussion erhaben sei. Der modernen Sprachen Studium sei daneben gehalten bloßer Haferschleim (mere gruel). Sodann — doch eine bloße Angabe des Inhalts würde die Zuschrift ihres eigentümlichen Reizes berauben, sie ganz wiederzugeben aber verbietet der Raum, wir heben daher aus derselben nur noch folgende Worte heraus: „Bei dem überwältigenden Zuge unserer Tage nach bloßem Nutzen als dem Prüfstein jeglichen Wertes solltet Ihr, die ihr über Erziehung zu wachen

habt, nicht ein Ziel des Studiums aufrecht erhalten können, welches so offenbar Hingebung an das höchste geistige Ideal ohne Rücksicht auf seinen Marktwert bedeutet? Griechisch, Erziehung durch Griechisch giebt die beste Kraft auf allen Wegen dem praktischen Leben, welches die Schaffung intellektueller und moralischer Werte zu seinem Hauptziel macht". Dies ruft amerikanischen Gelehrten zu ein — Tagesschriftsteller.

Den Reigen der Diskussion eröffnete sodann Prof. A. F. West von der Princeton University. „Wenn Dana", sagt er, „Young, Whitmann, ein Geologe, ein Astronom, ein Biologe, versichern, daß wir das Griechische nicht missen können, so dürfen wir freudig die Hoffnung nähren, das Griechische werde nicht fallen. Die Unterstützung gerade von Seiten hervorragender Naturforscher und Physiker werde es auch in der Zukunft sicher aufrecht erhalten. Die größten Forscher und Entdecker auf dem Gebiete der Natur in Deutschland habe beinahe alle das Gymnasium hervorgebracht, und in Amerika sei ein so großer Teil derselben klassisch erzogen gewesen, daß es dafür nur eine Erklärung gebe, nämlich diese, daß die klassische Bildung etwas enthalte, was das geistige Auge öffne, den Sinn befreie, die Fesseln des Denkens löse. Die Forderung des Griechischen halte ferner vom akademischen Studium die zurück, welche ihm auch fern bleiben sollen.

Der folgende Redner, Professor Whipple vom Wheaton College (Illinois) findet, des Professor Hale Vortrag habe die Frage geschlossen. Er persönlich habe auf der Schulbank das Lernen des Griechischen lästig gefunden, auf dem Lehrstuhl habe er in Folge langer Erfahrung und Beobachtung seine Ansichten gänzlich geändert.

Auch der Kanzler der Stanford University (Californien) erklärt, die Verteidigung der Forderung durch Professor Hale sei die beste gewesen, die er je gehört, aber sei er auch hinsichtlich der von ihm angeführten Thatsachen mit ihm eins, so sei er dagegen in Bezug auf seine Schlußfolgerungen mit ihm uneins, und zwar ebenfalls im Interesse des griechischen Studiums. Nichts thue dem Studium eines Gegenstandes mehr Eintrag, als daß er zur offiziellen Mast (pampering) gemacht werde, als daß er gelernt werden soll nicht sowohl wegen eines sichtbaren Vorteils, den er bringe, als vielmehr wegen eines ganz besonderen, eigentümlichen Vorteils, den der Studierende, wie man ihm sagt, nicht die Fähigkeit hat zu begreifen. Den Wert aber des Griechischen, sagt er, verkenne auch er nicht im geringsten; bringe man es um seine Bedeutung bei der Erteilung eines Grades, so werde es doch nicht selbst umgebracht, sondern immer mehr betrieben werden.[1]) Endlich spricht er ihm nicht das Leben, sondern — den Tod ab. Er fragt, wann Griechisch eine tote Sprache geworden. Er habe gemeint, daß eine ganz große Anzahl von Menschen es noch immer als Verkehrsmittel brauche.

Weit über das Niveau, auf das jetzt die Verhandlungen gesunken, erhob sich das nachdrücklich ausgesprochene „kurze hellenische Credo" des Prof. Imelmann vom Joachimsthaler Gymnasium in Berlin.[2]) Die griechische Frage, sagte er, welche in Amerika und England in erster Reihe eine Universitätsfrage sei, bilde in Deutschland ursprünglich und vornehmlich eine Gymnasialfrage. Als Gymnasiallehrer habe er das höchste Interesse an dieser Frage genommen und die ausgedehnte Litteratur

---

[1]) Warum dehnte der Redner seine Theorie von der Schädlichkeit der Verpflichtung zu einem Lehrfach nicht auch auf andere Unterrichtsfächer, z. B. die Mathematik und das Lateinische, aus? Die Verkehrtheit seiner Argumentation würde dann Jedermann in die Augen springen. U.

[2]) Vgl. Humanist. Gymnasium 1893 S. 155.

über diesen Gegenstand ohne Vorurteil gelesen. Er habe den Eindruck bekommen, daß der wesentliche Inhalt und die Tragweite der Frage in Amerika und in Deutschland ganz analog seien, und ebenso die Argumente dafür und dawider. Das Problem an sich scheine ein endloses Problem zu sein. Diese griechische Frage werde nie gelöst werden. Es sei allemnach eine Sache persönlicher Erfahrung und, so zu sagen, persönlichen Glaubens; eine abschließende rationelle Entscheidung dieser Frage sei nicht möglich. „Diejenigen aber, welche einst in einem täglichen und innigen Verkehr mit der griechischen Sprache und Litteratur gelebt und in noch höherem Grade diejenigen, welche so glücklich sind, noch in solchem zu leben, diesen alten und unsterblichen Lehrmeistern der europäischen Kultur, wissen was diese sind und wie reich sie sind; sie wissen, wie viel sie selbst dem griechischen Geiste, dem Hellenismus, verdanken, und es ist ihr Credo, es gebe keinen Ersatz für das Studium des Griechischen. Es ist ihr Glaube, daß das Studium der griechischen Litteratur, der griechischen Philosophie, der griechischen Poesie und der griechischen Wissenschaften mehr ist, unaussprechlich mehr, als bloß eine Sprache lernen und einige Schriftsteller lesen. Es ist, so zu sagen, ein Trinken aus der ältesten, reinsten, reichsten Quelle europäischer Zivilisation, die festesten Grundsteine legen für eine idealistische Anschauung, für eine hohe und weite Lebensanschauung. Es ist vielleicht der beste Weg, der natürliche Ausgangspunkt einer historischen Erziehung, die beste Gewähr und Bürgschaft für das, was die Deutschen moralische Freiheit nennen, d. h. die Freiheit eines vorurteilslosen, vielumfassenden, weit ausblickenden Geistes."

Professor Shorey von der Universität Chicago, der nach ihm in die Arena tritt, sagt, er habe nur ein Geringes zu dem, was Hale vorgetragen, hinzuzufügen und er werde es in wenigen Worten thun, und hält darauf den längsten speech; der humoristische Eingang ist kurzweilig zu lesen, würde aber zu übersetzen gar langer Weile bedürfen und wegen mancher Anspielungen dem deutschen Leser zum Teil unverständlich bleiben. Zur Sache kommend, kritisiert der Redner einige für die Forderung des Griechischen vorgebrachten Gründe und einige, die dagegen angeführt sind, so das Argument, daß die Studenten von gewöhnlicher Begabung die hohen Vorzüge der griechischen Sprache und Litteratur nicht erfassen könnten: es sei dann die Natur oder die Methode anzuklagen. Auch bei den andern Unterrichtsgegenständen werde das gewünschte Ziel nicht erreicht; doch das ändere nichts am erzieherischen Wert derselben. Dann verlangt Shorey zwei oder höchstens drei bestimmte genau begrenzte Typen der höheren Erziehung, und daß man die zu lernenden Gegenstände nicht der meist von Zufällen abhängigen Wahl der Studierenden überlassen, sondern ihnen wegweisend und ratend zur Hand gehen solle, und daß die zu erlangenden akademischen Grade gleichsam Grenzzeichen sein sollten, die den jungen Männern schon von fern die Bahn zeigen, welche sie zu betreten haben, um an ein bestimmtes Ziel zu gelangen. Griechisch aber müsse einen dieser Typen markieren. „Ein mächtiger Grund", fährt er fort und dabei vibriert die tiefe und ernste Saite des Humoristen, „der Aller Lippen geläufig ist, obwohl er nicht von Allen geglaubt und gefühlt wird, ist hiefür, daß die griechische Litteratur ihrem inneren Wert nach die schönste in der Welt ist. Unglücklich der, welcher meint, dies sei eitler Aberglaube der Professoren des Griechischen! Aber wenn irgend wer hier skeptisch ist in Bezug auf den unvergänglichen Zauber des Griechischen, wie kann ich es ihm beweisen in einem Stegreifvortrag von fünf Minuten? Ich kann dies einer jeden intelligenten Klasse von Primanern (sophomores)[1]) beweisen, welche über die erste dornige Hecke der Grammatik hinüber gekommen sind und mit mir ein Meisterwerk von Sophokles oder Plato lesen wollen, und vielleicht

---

[1]) sophomores sind Studenten im 2ten Semester in England und Amerika, etwa unsern Primanern entsprechend.

genügt dies. Aber es ist nicht bloß oder hauptsächlich dieses Zaubers wegen, daß einige Kenntnis des Griechischen das Merkmal sein soll für eine Bildungsform, einen Erziehungstypus. Es ist, wie es in einem hier von der Tribüne heute vorgelesenen Briefe hieß, weil es unmöglich ist Quellenforscher zu sein ohne Griechisch; weil Griechisch unentbehrlich ist für die systematische und wissenschaftliche Erkenntnis der Geschichte, der Philosophie und der Religion und der Poesie des Westens; weil der griechische Geist die unmittelbare Quelle ist von allem, was lebt und webt und sein Dasein hat in der höhern Welt des modernen Denkens. Die berufenen Wächter der griechischen Bildung müssen dies nicht bloß versichern, sondern auch glauben und fühlen. Bei der tagtäglichen Praxis im Klassenzimmer müssen wir den Studierenden die feinen Linien zeichnen, welche diese auserlesene Vergangenheit verbinden mit allem, was in Wahrheit lebt im geistigen Leben unserer Zeit. Thäten wir dies, wir hätten die Studierenden auf unsrer Seite, was auch immer die Meinung des großen Publikums sein möge."

Geschlossen wurde die Debatte durch Professor Hale, indem er den Vorwurf Jordans, als ob die Vertreter der humanistischen Erziehung für die klassischen Studien „offizielle Fütterung" verlangten, zurückwies. Dr. J. Guttentag.

Es ist oben (S. 156 Z. 5 v. u.) bemerkt worden, daß in den Ver. Staaten mit Eifer daran gegangen wird, einem Mangel im klassischen Unterricht abzuhelfen; es sei hier ein Beispiel zum Beweis angeführt. Im Jahre 1892 tagten die verschiedensten Ausschüsse, die Vorschläge machen sollten zur Regelung eines einheitlichen Mittelschulunterrichts und Festsetzung einheitlicher Forderungen für die Prüfung zur Aufnahme in die colleges. Der Bericht über die Verhandlungen dieser Ausschüsse erschien unter dem Titel: U. S. Bureau of Education: Report of the Committee on Secondary School Studies appointed at the Meeting of the National Educational Association July 9, 1892, with the Reports of the Conferences arranged by this Committee and held in December 28—30, 1892. Hier nimmt nun das Griechische 10 Seiten ein(76—85), von denen mehr als 2 Seiten (83—85) vom Lesen mit Verständnis, dem extemporierten Übersetzen und dem „eigentlichen" Übersetzen handeln (Reading, Translation at sight and Translation proper). Die dabei aufgestellten Grundsätze und die anempfohlene Methode sind die, welche auch in Deutschland von den berufensten Lehrern angeraten und an den guten Anstalten auch angewendet werden.

Bei dieser Gelegenheit möge auch auf eine klare und übersichtliche Darstellung des Schulwesens in den Verein. Staaten von Dir. Dr. E. Schlee, die als Beilage zum Jahresbericht des Altonaer Realgymnasiums v. J. 1894 erschienen ist, die Aufmerksamkeit hingelenkt werden. Über den reichen Inhalt der wenigen Seiten belehren schon die Überschriften der einzelnen Kapitel: Allgemeine Schulverfassung, Unterhaltung der öffentlichen Schulen, Unterricht der Farbigen, Privatschulen und Kirchenschulen, Schulbesuch und Schulzwang, Gemeinsamer Unterricht von Knaben und Mädchen (coeducation), Unterrichtsgegenstände, Die höheren Schulen (High School oder Secondary Education), Die Methode und das Textbook, Die Lehrer und Lehrerinnen. Jeder Leser wird sich dem Verfasser zu Dank verpflichtet fühlen.

„Geistiges Leben", sagt Schlee S. 16, „das religiöse und wissenschaftliche Interesse sind in Amerika neben der Unruhe des geschäftlichen Treibens doch sehr rege. Namentlich ist das Streben nach höherer Geistesbildung aus eigenem Antrieb sehr verbreitet und oft thatkräftiger als bei uns". Wer nun von der „fast zur Leidenschaft entflammten edlen Begier nach Wissen und Bildung (passion for education)[1]), die das gesamte amerikanische Volk augenblicklich ergriffen hat, von dem Heißhunger gleichsam nach Bildung (heart hunger for education)[1]), der die weitesten Schichten, die mittleren und unteren Klassen des Volkes nicht minder wie die obern erfaßt hat,

---

[1]) Äußerungen eines hervorragenden Predigers an der Yale University und des Dr. H. Harris, United States commissioner for Education.

und mit elementarer Gewalt wirkend und schaffend vorwärts drängt", und den sozialen, politischen, philanthropischen Triebfedern dieser stürmischen Bewegung sich eine lebendige Anschauung verschaffen will, dem sei auch die Abhandlung von Professor Dr. Emil Hausknecht „Das amerikanische Bildungswesen" (Beilage zum Jahresbericht der II. Städtischen Realschule zu Berlin, Ostern 1894) angelegentlichst empfohlen. Er findet dort höchst interessante Belehrung über das Erziehungs- und Schulwesen in den Vereinigten Staaten im allgemeinen, über die verschiedenen colleges und Universitäten im besonderen (S. 6 ff.), über die Thätigkeit der University Extension[1]) (S. 13 ff.), ihre Vortragskurse, die Mädchenerziehung und Frauenbildung, die colleges für Mädchen, ihre vorzüglichen Einrichtungen und Ausstattungen (S. 22 ff.) und schließlich die bei der Aufnahmsprüfung in Bryn Mawr (einer Mädchen-Hochschule bei Philadelphia) in einigen Gruppen von Fächern verlangten, wir müssen sagen, höchst respektablen Kenntnisse (S. 24 ff.). J. G.

Anschließend an diese Mitteilungen möchten wir noch auf eine zur gelehrten Litteratur Amerikas gehörige neue Schrift hinweisen, die eines der vielen beredten Zeugnisse dafür ist, wie auch die exakte philologische Forschung gegenwärtig dort Boden gefunden hat und Früchte zeitigt. Wenn der Samen zu diesen Früchten zum großen Teil aus Deutschland stammt, ja in Deutschland gesät ist, so wollen wir uns dessen als eines nicht geringen Ruhmestitels der klassischen Studien in Deutschland freuen. Die Schrift, welche wir im Auge haben, ist The cult of Asclepios, by Alice Walton Ph. D., erschienen in den Cornell Studies of classical philology (d. h. in den von der Cornell University, Ithaca, New-York, herausgegebenen). Welch festes Fundament der Verf. unter den Füßen hat, kann z. B. Jedermann alsbald aus dem von S. 95—121 reichenden Index to locality of cults ersehen. Als Zeugnis für die Besonnenheit der Methode sei das zweite Kapitel, Asclepios as an earth spirit, hervorgehoben.

Wenn übrigens hier schlechtweg davon geredet ist, wie erfreuliche Anschauungen bezüglich der altklassischen Studien und welch' wesentliche Hebung der Praxis auf diesem Gebiete sich in Amerika zeigt, so ist natürlich immer U. S. hinzuzudenken, und auch diese Beschränkung genügt noch nicht, sondern manche unter den Vereinigten Staaten sind gewiß noch weit von dem entfernt, was uns in den vorgeschrittenen erfreut. Vollends, wenn wir uns nach Südamerika wenden, tritt uns ein anderes Bild entgegen.

Von Santiago schrieb mir vor einiger Zeit Prof. Friedr. Hanssen: „Hier wird dem Latein sein kümmerliches Lebenslicht durch die neue Bestimmung, daß nicht mehr, wie bisher, eine neuere Sprache durch Latein im Schlußexamen der Liceos ersetzt werden kann, ganz ausgeblasen werden. Griechisch ist bei uns nie ernstlich betrieben worden. Im Hochschulunterricht bin ich der einzige Vertreter der Altertumswissenschaft, den es hier giebt. Ich treibe Latein etwa so, wie drüben Sanskrit gelehrt wird, fast nur zu dem Zweck, um den künftigen Lehrern des Spanischen einigermaßen ein Verständnis der Entwicklung ihrer Muttersprache zu ermöglichen .... Ein Ergebnis dieser Organisation kann man schon jetzt mit Sicherheit feststellen. Man soll nicht glauben, daß die Vertreter des Utilitätsprinzips jetzt, nachdem der Klassizismus beseitigt ist, zufrieden sind. Die werden nicht eher ruhen, als bis sie alles, was Bildung heißt, vernichtet haben."

Sollte diese Nachricht nicht einige deutsche Reformschwätzer zur Auswanderung nach Chile bewegen? G. U.

---

[1]) sieh Jahrgang 1893, Heft IV, S. 158 dieser Zeitschrift.

In Sachen des holländischen Gymnasiums.

(sieh Heft III. S. 116 ff.).

1. Replik von Dr. Alb. Poutsma.

Duo mihi facienda esse video, ut adferam lucem et ut lucem requiram. Illud faciam prius eorum lectorum causa, qui diligenter et candido animo et quæ ego scripsi et quæ scripsit Blümleinus legerint: reliquorum enim judicia nihil curo. Neque igitur ad omnia quæ ille contra me disputavit sum responsurus, sed ea modo dicam, quæ æquos et diligentes lectores me tacere nolle arbitratus sum.

Atque omnium primum explicabo, quo modo factum sit ut scriberem Taconem de Beer gymnasia nostra non cognovisse, cum tamen nunc fatear constare eum duos annos fuisse praeceptorem ipsius gymnasii Amstelodamensis. Est lexicon quoddam, quod qui compilaverunt J. G. Frederiks et F. Jos. van den Branden inscripserunt Biographisch Woordenboek der Noord- en Zuidnederlandsche letterkunde. In hoc igitur lexico et aliorum et Beerii Vita legitur ab ipso conscripta, quod apparet ex subscriptione «T. H. de Beer.» Itaque cum neque ipse unquam Beerium gymnasii ullius præceptorem fuisse audivissem et collegas nonnullos plurima jam stipendia meritos id ignorare intellegerem, lexicon illud adii ibique inveni ne ipsum quidem Beerium id commemorare, cum reliqua de vita scriptisque suis copiose enarraret. Dico igitur me non temere negavisse Beerium gymnasia nostra praesentem cognovisse. Neque nunc, cum erroris me esse convictum fatear, de ipsa Beerii ignorantia aliter judico. Nam docuerit Beerius per duos annos in oppido Elburg: quid tandem hoc ad publica nostra gymnasia de quibus referre Blümleinus conatus est, quæ reguntur lege anni 1876' vel potius 1877'? In his enim gymnasiis schola illa privata Elburgiana neque est neque fuit. Fuerit Beerius aliquando in numero praeceptorum gymnasii Amstelodamensis tum cum hujus scholæ discipulos Germanice docuit: ad annos 1878^{m} et 1879^{m}, quantum ipse meminit, id pertinet, h. e. ad tempus tam brevi post legem quam dixi latam, ut idoneus testis non sit habendus, ubi judicium fit de gymnasiis nostris qualia nunc sunt.

Venio ad ea quæ scripsit Blümleinus p. 120 anticrisis suæ: Ovid führt er, als in der II. gelesen, nur aus 2 Anstalten auf; aber er erwähnt dabei nicht, daß an einer Reihe von Anstalten zwar nicht Ovid selbst, wohl aber das Siebelis'sche Tirocinium, das zum großen Teil aus Ovidstücken besteht, oder die Blumenlese von Kan und Schröder gelesen wird. Tirocinii illius Siebelisiani inspiciendi copia mihi nondum fuit; sed parum refert, cum unum tantum sit gymnasium in cujus programmate iis annis de quibus in libello meo quæsitum est, hunc titulum offendas. Altera autem anthologia isdem annis usa sunt gymnasia novem vel octo; sed etiamsi omnia gymnasia usa essent, tamen minime concederem me Blümleini verba male esse interpretatum. Etenim qui scripsit discipulos nostros II. classis legere fere solere Cæsarem, Nepotem, Ovidium, cum autem scripsit Ovidium, de anthologia Kani et Schröderi cogitavit, is non Ovidium tantum, sed etiam Vergilium, Tibullum, Martialem debuit enumerare, quorum poetarum fragmenta vel carmina haud pauca eadem anthologia continentur.

Denique breviter dicendum videtur de his verbis Blümleini quæ leguntur p. 117 ima sq.: Wenn P. „die meisten dieser [meiner] Nachlässigkeiten nicht wichtig erscheinen“, warum führt er sie denn lang und breit an .....? Cur et hæc et illa obscuritatis vitia non tacenda judicaverim, apparet ex iis quæ dixi p. 3 § 3^{a} et p. 6 summa et p. 9 summa libelli mei.

Reliquum est ut lucem requiram. Atque sumam mihi nunc, quod sumpsit sibi aliquoties Blümleinus, ipsumque interrogabo. Itaque, vir doctissime, ut iterum a Beerio nobis sit principium, scripsisti p. 121: Sie fragen weiter: „Hat Blümlein danach nicht gefragt?" Sie sehen, daß ich es gethan. Ultima illa verba volo. Nempe quæsivisse te video quidem, sed non est hoc satis, siquidem quæsivisse te oportuit ante quam Beerio testimonium denuntiares, non post. Causa autem cur dubitem, an lecto meo libello demum illa omnia de Beerio a Beerio cognoveris, est, quod ipse quoque plane eadem ab eodem cognovi per litteras ad me datas neque omisit Beerius ad me scribere, quam tu cupidissime commemoravisti, miseram sortem illius discipuli qui examini cuidam impar fuerit. Maxime igitur velim me doceas, utrum ante an post dissertationem tuam de gymnasiis nostris scriptam de Beerianis illis certior factus sis.

Scripsisti p. 119: Doch in der gesamten mir zu Gebot stehenden Litteratur über diesen Gegenstand, in zahlreichen gedruckten Äußerungen von Rektoren und Professoren herrscht nur eine Stimme über die Mangelhaftigkeit der jetzigen Organisation .... Fuitne igitur tibi an non fuit copia cognoscendi testimonia cum Facultatum Academicarum, quæ ego attuli p. 33 sq. libelli mei, tum virorum clarissimorum, quæ ego commemoravi p. 30 2°? Quodsi fatendum est et tibi copiam eam fuisse et me testimonia illa attulisse, quo tandem animo scribere ausus es: Wohlweislich hütet sich Herr Poutsma, Beweise für seine Behauptung zu bringen, et: Auf diese Weise ohne jede Spur von Begründung einem Beurteiler den Vorwürf einseitiger Beurteilung zu machen, das ist, gelinde gesagt, — leichtfertig.

Scripsisti p. 120: S. 9 greift P. meine Angaben über die Lektüre an. Ich hatte S. 12 gesagt: „In der II. Klasse .....". Heus tu! I. classem cur omisisti? Nonne scripseras: Um eine möglichst große Zahl von Schriftstellern lesen zu können, beginnt man mit der Lektüre bereits in der untersten Klasse, und zwar liest man dort die viri illustres von L'homond, Phädrus, Eutrop, auch Cäsar (Nijmegen)? Deinde ego examinatis trium annorum continuorum programmatis aut omnium aut fere omnium nostrorum gymnasiorum inveni te longe a vero aberravisse inventaque mea proposui. Audebis affirmare de his quoque inter nos convenire?

Scripsisti ibidem: P.'s Angaben über die Lektüre der III. und IV. stimmen ebenfalls mit meinen Angaben überein, wenn man das Wörtchen „auch" nicht außer Acht läßt u. s. w. Videamus. Vocula illa auch non pertinet ad III. classem, nam ipsa tua verba hæc sunt: in der III. Cäsar de b. c., Ovid, Cicero, Sallust; in der IV. auch Livius. Deinde ridiculum est ope programmatum illorum tuorum, quæ quorum sint annorum ne nunc quidem cum lectoribus communicavisti, demonstrare quod nemo negavit negabitve, in IV. classe fere legi Ciceronem, Sallustium, Ovidium, non commemorare quod unum ego ostendi literisque obliquis significandum curavi, te, cum scriberes auch Livius, non omittere debuisse Vergilium, quem in multo pluribus scholis legi solere constet.

Scripsisti p. 117: Es bleiben noch 6 reine Druckfehler übrig. Num igitur etiam nunc te latet te prorsus dissimilia bis turpiter turbavisse? An forte non turbavisti iis quos indicavi locis p. 14* et p. 15* mei libelli, duo genera virorum longe diversa?

Hæc ego rescribenda putavi; utrum satis sint necne, penes æquos lectores judicium esto.

Amstelodami Kal. Nov. A' MDCCCLXXXXIV Alb'. Poutsma.

2. Duplik von Karl Blümlein.

Nach dem Wunsch des Herausgebers des H. G. antworte ich auf die vorstehenden Auslassungen des Herrn Dr. P. mit wenigen Worten; ich für mein Teil würde lieber geschwiegen haben, denn die neuen Darlegungen des Amsterdamer Kollegen vermögen ebensowenig wie sein ganzes Buch die Hauptpunkte dessen, was ich in meiner Schrift beweisen wollte, zu widerlegen. Auf das letztere läßt sich P. im Vorstehenden auch gar nicht ein; er klammert sich an ganz belanglose Kleinigkeiten, die, selbst wenn sie nicht korrekt wären, das von mir entworfene Bild in keiner Weise alterieren würden.

P. greift meine Angaben über die Lektüre an; diese umfassen bei mir 4 Zeilen. Tabellen zu geben habe ich nicht für angezeigt gehalten, weil meine Zusammenstellungen aus den Daten der Programme für keine Klasse eine Übereinstimmung der verschiedenen Anstalten ergeben; die einen lesen Ovid in der II., andere in der III., wieder andere auch in der IV. (24), noch andere in der V. (11) und schließlich 7 in der VI. Den Vergil lesen viele in der IV.—VI., während andere, etwa 10, ihn erst in der V. beginnen. Cäsar wird von den meisten in II—IV traktiert, während eine Minorität ihn auch noch in V und VI beibehält; ebenso stehts mit allen anderen Autoren. Wenn freilich bei allen Gymnasien Uniformität herrschte, würde ich in wenigen Zeilen die genauesten Angaben haben machen können; jene ist aber nicht vorhanden, denn selbst die Lehrpläne schreiben die Schriftsteller nicht vor, sondern überlassen es den einzelnen Kollegien, ihren Lektüreplan selbst zu entwerfen. So ist dieser nicht nur an jedem Gymnasium verschieden, sondern auch die einzelne Anstalt variiert ihn öfters.

Was die Ovidlektüre der II. Klasse betrifft, so wird P. nicht bestreiten können, daß an den zahlreichen Anstalten, wo die Anthologie von Kan und Schröder benutzt wird, nicht mit der Lektüre der darin enthaltenen schwereren Autoren Tibull, Martial, Vergil u. a. begonnen wird, sondern mit den leichteren Stücken Ovids; dieser ist also der Dichter, der in der II. vorherrscht, jene werden erst in den höheren Klassen gelesen. Wenn P. fortfährt: Etenim .... continentur, so vergißt er, daß einzelne Anstalten, z. B. Sneek und Haarlem, schon in der II. Klasse ausdrücklich den Ovid selbst in der Teubner'schen Ausgabe benutzen und nicht in der obengenannten Anthologie. Nirgends dagegen wird Tibull oder Martial in einer Originalausgabe gelesen, sondern die Schüler bekommen nur die paar Stücke vorgesetzt, die Kan und Schröder bieten. Eine Verpflichtung, diese Autoren besonders zu nennen, bestand also für mich in keiner Weise. Außerdem hatte ich ausdrücklich betont, daß außer den von mir genannten Autoren auch noch Proben anderer Schriftsteller in den von mir namentlich aufgeführten Anthologien gelesen werden (S. 12).

P. wirft mir weiter vor, ich sei auf seine S. 30 f. gegebenen Urteile der Fakultäten und anderer Autoritäten nicht eingegangen. Jene noch einmal zu besprechen hatte ich keinen Grund; ihr Urteil über die Leistungen der Gymnasien ist überwiegend ungünstig, und an den Stellen, die P. mir entgegenhält, werden ihre Leistungen nur als relativ günstig im Vergleich zu den Realschulabiturienten und den anders Vorgebildeten hingestellt; gut brauchen sie also noch lange nicht zu sein. Bezeichnend ist auch, daß manche Fakultäten auf besondere Bemerkungen in den Jahresberichten verzichten, weil, wie mir ein sachkundiger Mann schrieb, dort ihre Einwendungen keine Berücksichtigung fänden. Was die weiter angeführten Bemerkungen von Karsten u. s. w. betrifft, so ist zu bemerken, daß diese ihre kurzen Adversaria einzig gegen Naber gerichtet hatten, und daß dieser mir seinerzeit mitteilte, er halte jene Behauptungen völlig aufrecht; ihm meinte ich als altem Praktikus mehr Glauben schenken zu dürfen, als dem Zeitungsartikel von Karsten und

dem offenen Brief von Kan und Mey, zumal seine Darlegungen mit den meisten andern Beobachtungen in keinem Widerspruch standen, sondern sie ergänzten. Wenn P. glaubt, daß ich mit den von mir zitierten Autoritäten all mein Pulver verschossen, so mag er nur die von mir S. 3 erwähnten Quellen nachschlagen, wo er sich noch zahlreiche Belege aus der Hochflut der in den letzten Jahrzehnten erschienenen Broschüren dafür holen kann, daß ich bei meiner Schilderung des holländischen Gymnasiums mich noch viel zu lichter Farben bedient habe.

Was nun Taco de Beer betrifft, so giebt P. zu, daß er sich über diesen Mann nicht hinlänglich unterrichtet gezeigt hat. T. de B. ist thatsächlich an dem Amsterdamer Gymnasium Lehrer gewesen. Das hatte P. frischweg geleugnet.[1]) P. richtet nun in Betreff eben dieses Herrn die suspiziöse Frage an mich, ob ich vor dem von T. de B. an mich gerichteten Brief gewußt hätte, daß dieser einst Gymnasiallehrer gewesen. P. verschleiert mit dieser Frage die wahre Sachlage. Ich habe in meiner Schrift mit keinem Wort behauptet, daß T. de Beer an einem Gymnasium thätig gewesen sei; vielmehr habe ich ihn neben andern gelehrten Männern als Zeugen für gewisse Behauptungen angeführt, ohne auf seine einstige Thätigkeit hinzuweisen. Ich würde auf sein Zeugnis auch nicht verzichtet haben, selbst wenn ich gemeint hätte, daß T. de B. nie als Pädagoge praktisch gewirkt habe: denn ich glaube, daß auch andere Leute als die Schulmänner über gewisse Gebrechen unserer Schulen mitzureden befugt sind. P. dagegen hat, um das Zeugnis dieses Mannes herunterzusetzen, schlankweg behauptet, Beer sei nie an einem Gymnasium thätig gewesen. Wer eine solche Behauptung aufstellt, der muß sich erst gründlich unterrichten, zumal wenn er einen Mann, der weit über die Grenzen seines Vaterlandes hinaus Ansehen und Achtung genießt, in so unanständiger Weise herunterzieht, wie Herr P. dies nach meiner Mitteilung S. 121 gethan hat. Mit all seinen Worten wird er nicht wegdisputieren können, daß er sich hier durchaus ungebührlich benommen hat, und dieser Eindruck wird nur wenig durch sein persönliches Mißgeschick abgeschwächt, daß er gerade die nonnullos collegas plurima iam stipendia meritos um Auskunft über T. de B. gefragt, die ihm keine geben konnten; hätte er sich an die Herren Dr. Meyer, Dr. Bollaan, Dr. Abresch, Dr. Kettner und Dr. Müller, die nach Ausweis des Programms die ältesten Lehrer des Amsterdamer Gymnasiums sind, gewandt, so würden diese ihm haben mitteilen können, daß T. de B. einst gemeinschaftlich mit ihnen die Jugend der Amstelstadt unterrichtet hat.

Frankfurt a. M. den 10. November 1894. Karl Blümlein.

Am Ende der Schulreform? Betrachtungen von **W. Rein.** Jena 1893. Langensalza, Hermann Beyer u. Söhne. 92 S. Preis M. 1,50.

Über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens in Preußen, von **Friedr. Paulsen,** a. o. Prof. an der Universität Berlin. 1893. Berlin, Gärtners Verlagsbuchhandlung. 52 S. Preis 60 Pf.

Notwendigkeit und Berechtigung des Realgymnasiums, Vortrag, gehalten in der Delegiertenversammlung des allgemeinen deutschen Realschulmännervereins zu

---

[1]) Wenn ich noch anführte, daß T. de B. auch in Elburg praktisch thätig gewesen ist, so geschah das, um zu zeigen, daß er den pädagogischen Fragen keineswegs als homo rudis gegenübersteht; sondern dort, wie in Amsterdam, die Schäden der höheren Schulen kennen zu lernen in der Lage war.

Berlin am 28. März 1894 von **Dr. Theobald Ziegler**, Prof. an der Universität Straßburg. 31 S. Preis 50 Pf.

Die erste dieser Schriften holt weit aus, geht bis auf die Einführung des Christentums zurück, giebt einen Abriß der Geschichte des deutschen Schulwesens bis herab zur Dezemberkonferenz von 1890, bespricht kritisch die neuen preußischen Verordnungen von 1892 und schließt daran Wünsche und Vorschläge, die sich auf Volksschule, Realschule, Oberrealschule und Gymnasium beziehen. Daß in einer Schrift von Rein Vieles ist, was, wie es auf ernstem Nachdenken und reichem Wissen beruht, auch zu ernstem Nachdenken anregt, brauchen wir nicht zu sagen, auch nicht, daß wir die Frage auf dem Titel gleich ihm mit Nein beantworten. Auch sonst, z. B. in seiner Beanstandung der Abschlußprüfung und vielem Anderen können wir ihm beistimmen. Was wir an der Schrift vermissen, ist — um es mit einem Wort zu sagen — das Konkrete, die Auseinandersetzung mit dem thatsächlich Gegebenen. So hat seine Polemik häufig kein recht faßbares Ziel. S. 28: „Die Schulräte sollen bisher bei den Prüfungen nur zu oft als Schulpäpste aufgetreten sein". Wer eine Anklage dieser Art nur mit einem „sollen" vorbringen kann, unterläßt sie lieber ganz. S. 22: „Höchst verhängnisvoll für unsere höheren Erziehungsschulen sollte die Herrschaft des Grundsatzes werden, daß das Wissen um des Wissens willen gepflegt werden müsse". Kein Mensch hat je diesen Grundsatz in dem Sinn ausgesprochen, daß gedächtnismäßiges Wissen als solches gepflegt werden solle: was man von der höheren Schule, also dem Gymnasium insbesondere, verlangt hat und verlangen mußte, ist nur, daß es in seinen Schülern den wissenschaftlichen Sinn erziehe und also Respekt pflanze vor dem Wissen als solchem gegenüber dem Wissen, das bestimmt ist, zur Bestellung eines Beefsteaks in koulantem Französisch zu befähigen. Oder bestreitet der Verfasser, daß das Gymnasium zur Wissenschaft erziehen soll? S. 24: „Durch den Kaiser ist der Begriff „Lehrmethode" nun auch in die Gymnasien eingeführt worden". Wir würden in der That unsern kaiserlichen Herrn bedauern müssen, wenn es in seinen Landen so stünde, daß in diejenigen Lehranstalten, in denen die Beamten seiner königlichen Vorfahren seit einigen Jahrhunderten gebildet worden sind, erst durch ihn ein Begriff hätte eingeführt werden müssen, ohne welchen eine Schule, und wenn es eine Armenfreischule wäre, überhaupt nicht gedacht werden kann.

Der Verf. billigt S. 31 die Verminderung der Stunden für Latein und die Vermehrung der Unterrichtsstunden fürs Turnen: die schweren Übelstände, welche die letztere Maßregel, die plötzliche Vermehrung der Turnunterrichtsstunden herbeigeführt hat, z. B. den Nonsens, daß an vielen Orten nunmehr der Tagesunterricht mit einer Turnstunde beginnt, kennt er offenbar nicht, und was die Verminderung der Lateinstunden betrifft, so werden wir ja, und werden namentlich unsere Universitätslehrer — wir fürchten sehr bald — den Segen dieser Maßregel verspüren. Von unserem humanistisch-gymnasialen Standpunkte aus also können wir der Schrift keine großen Sympathien entgegenbringen: noch weniger werden es die Männer des Realgymnasiums können. Denn dieses findet in dem Tableau der Erziehungsschulen, das der Verf. auf S. 53 aufstellt, überhaupt keine Stätte mehr. Dagegen

verlangt er für die Oberrealschule „ausreichende Berechtigungen". S. 60: „Sie soll ebenso Vorbereitungsanstalt für die Universität, Polytechnikum, Militär, Forstakademie sein, wie das Gymnasium, mit dem sie die gleiche Kursusdauer teilt: fünfjährige elementare Grundschule und siebenjährige höhere Schule". Fast gemütlich heißt es eben dort: „Selbstverständlich muß der, welcher, von einer Oberrealschule kommend, z. B. der Theologie sich widmet, sein Latein, Griechisch und Hebräisch nachlernen, das er zum Studium und zur Staatsprüfung braucht". Zu diesem Zwecke müßten wir allerdings auch das Lateinische, Griechische und Hebräische ein wenig reformieren, und wir sind also in der That mit der Reform noch nicht zu Ende.

Dagegen erklärt Ziegler in der 3ten der oben angeführten Schriften die Berechtigungen, welche man der Oberrealschule gegeben — Reifezeugnis für das Studium der Mathematik und der Naturwissenschaften — für ein Danaergeschenk, das sie nur von ihrer eigentlichen Bestimmung ablenken könne: wir möchten es vielmehr als ein ganz wertloses Geschenk bezeichnen, von dem schwerlich viel Gebrauch gemacht werden wird, noch gemacht werden kann. Zieglers Rede ist, wie zu erwarten, eindringlich und liest sich gut, und von den 3 nächsten Schritten, welche nach seiner Ansicht für Gymnasium und Realschule gemeinsam zu machen sind: 1) Widerstand gegen eine das freie Leben ertötende Gestaltung und Formulierung der Lehrpläne; 2) völlige Gleichberechtigung des Realgymnasiums mit dem alten Gymnasium; 3) Verstärkung des Lateinischen hier wie dort — können wir uns Punkt 1 und 3 ohne weiteres aneignen und hätten unter Voraussetzung von Nr. 3, also wenn das Lateinische am Realgymnasium im Sinne Zieglers und des Stuttgarter Realgymnasiums, das ihm vorschwebt, verstärkt würde, auch gegen Nr. 2 nicht viel einzuwenden. Wir hören, daß die Mehrzahl der Delegierten dem Punkt 3 zugestimmt hat, also für die Vermehrung des Lateins war: wie ist es aber mit dem jetzigen thatsächlichen preußischen Realgymnasium, dem Realgymnasium von 1892? Kann das Realgymnasium, so wie es jetzt ist, möchten wir den Verfasser fragen, die Verpflichtung und Verantwortung übernehmen, für Theologie, Philologie, Jurisprudenz u. s. w. vorzubereiten? denn, beiläufig bemerkt, um Verpflichtungen, nicht um Berechtigungen handelt es sich in erster Linie.

So und nicht anders liegt die Frage, und wenn der Redner sehr richtig sagt, daß in dem Namen Realgymnasium, den die preußische Realschule I. O. im Jahre 1882 angenommen, eine ganze Geschichte stecke, so müßten wir vor Allem von den Herren des Realschulmännervereins verlangen, daß sie bestimmt erklären, ob sie ein Gymnasium ohne Griechisch oder eine Realschule mit dem Latein von 1892 wollen. Vortrefflich ist, was Ziegler S. 22 über das Frankfurter Experiment sagt, das er erst vom Jahre 1901 an beurteilen zu können erklärt, jede frühere Begutachtung und Anpreisung des Gelingens solcher Versuche müsse er dem Thun der Knaben vergleichen, die die Pflänzchen von Zeit zu Zeit aus der Erde reißen, um zu sehen, ob sie auch wachsen.

Wir wenden uns zu der Schrift von Paulsen, Nr. 2, mit der wir uns am liebsten auseinandersetzen, weil sie den sicheren Boden der realen Verhältnisse unter

den Füßen hat, und weil die Freiheit, die er meint S. 50, 51, ganz die ist, zu der auch wir uns bekennen — eine Freiheit, die auch jetzt, auch nach den neuen Lehrplänen, möglich, ja nach den Erklärungen der Regierung ausdrücklich gewollt ist, und die nur durch ein ruere in servitium von unten illusorisch gemacht werden würde.

Auf der Berliner Konferenz hat dem Referenten die letzte Rede Paulsens (S. 739 ff. der Verhandlungen) einen tiefen Eindruck gemacht, und ihn ebenso wie die gegenwärtige Schrift zu wiederholter ernstlicher Prüfung, Selbstprüfung, veranlaßt. Wir sind ganz mit ihm einverstanden, daß die Spannung zwischen Gymnasium und Realgymnasium, soviel davon vorhanden war, jetzt gegenüber der gemeinsamen Niederlage nachgelassen habe und daß die alte Gymnasialpartei sehr froh sein würde, wenn sie gegen das Zugeständnis etwa der Zulassung der Realabiturienten zum Studium der Medizin, den alten Gymnasiallehrplan wieder haben könnte. Gewiß: wenn dieses „Zugeständnis", das Referent für seine Person übrigens niemals bestritten hat, helfen könnte. Allein wir haben die ganze Sache von jeher unter andern Gesichtspunkten aufgefaßt, als unter dem der Berechtigungen, des Monopols und der Konkurrenz. Wir haben uns vor 1882 gefragt: kann die Realschule I. O. die Verpflichtung übernehmen, auf akademische Studien vorzubereiten, ohne ihren Charakter als Realschule zu verlieren? Wir mußten die Frage verneinen, und wir können sie auch jetzt, wo das Realgymnasium thatsächlich wieder Realschule I. O. geworden ist, nur mit Nein beantworten. Wenn die Frage gestellt wird: kann ein Gymnasium ohne Griechisch im Sinne der obenerwähnten Rede Paulsens und im Sinne Zieglers und des Stuttgarter Realgymnasiums diese Verpflichtung, für akademische Studien vorzubereiten, übernehmen? so würden wir geneigt sein, sie mit Ja zu beantworten, obwohl auch wir unter denen waren, welche im J. 1890 die Prinzipienfrage, ob grundsätzlich in Zukunft nur 2 Arten von höheren Schulen beizubehalten seien, bejaht haben, und sie auch heute noch, trotz aller der Höflichkeiten, mit denen jene Bejahenden überschüttet worden sind, bejahen. Allerdings bejahen wir jene erste Frage nur mit Vorbehalt: mit jenem Vorbehalt nämlich, den man stets und bei jeder Schule machen muß — dem Vorbehalt der Erfahrungen —; wir würden aber den Versuch (ein Gymnasium ohne Griechisch) für unendlich weniger mißlich gehalten haben und halten, als den der sogenannten Einheitsschule.

Wir haben die Art, wie das Realgymnasium 1890 den tötlichen Stoß erhielt, sehr aufrichtig beklagt, und wir billigen noch weniger, wenn man jetzt, nachdem man diesen Anstalten die Lebenskraft gelähmt hat, noch immer höflich versichert, man wünsche ihnen nicht den Tod, sondern vielmehr alles Gute. Wir bedauern, daß es so gekommen, müssen aber allerdings für diesen unerwünschten Gang der Dinge in erster Linie die Agitation des Realschulmännervereins verantlich machen, der seiner Zeit die unheilvolle Petition um durchgreifende Schulreform unterstützt hat: eine Agitation, mit der Männer wie Ziegler und Paulsen nichts zu thun haben. Von ihren Schriften müssen wir sagen: Wenn das Realgymnasium, —

si Pergama dextra
Defendi possent, etiam hac defensa fuissent,
fürchten aber hinzusetzen zu müssen, was uns nichts weniger als Freude bereitet,
venit summa dies et ineluctabile tempus Dardaniæ.

Köln. — O. Jäger.

Über die wachsende Nervosität unserer Zeit, akademische Rede von Dr. **Wilhelm Erb,** dz. Prorektor der Universität Heidelberg. H. 1893.

Über geistige Arbeit, von Dr. **Emil Kräpelin,** Professor der Psychiatrie in Heidelberg. Jena 1894.

Wir richten sehr gern die Aufmerksamkeit unserer Leser auf diese beiden Schriften, weil ärztliche Beleuchtung von Aufgaben des Lehrerberufs etwas Anregendes hat und wir uns gelegentlich gern daran erinnern, wie viele Analogieen der Beruf des Erziehers und der des Arztes hat. Auch wollen wir uns im Ganzen über das, was beide Schriften auf ihrem Wege über die höheren Schulen zu sagen finden, nicht beklagen: es ist schon Schlimmeres und in weniger gehaltener Form gesagt worden.

S. 18 in der ersten Schrift lesen wir, daß die vielen in ungenügenden Schulräumen verbrachten Schulstunden, die Masse und Schwierigkeit des zu bewältigenden Lernstoffs, die Menge der häuslichen Arbeiten, die Vernachlässigung der nötigen Ruhepausen und der körperlichen Ausbildung als Ursache der Neurasthenie gewiß eine große Rolle spielen. Wenn in der That im 19. Jahrhundert die Nervosität so sehr zugenommen haben sollte, wovon der Herr Verf. selbst noch nicht so recht überzeugt ist und uns nicht überzeugt hat, so werden jene Übelstände, die niemals den behaupteten Umfang gehabt haben und mit jedem Tage mehr verschwinden, nur einen sehr unbedeutenden Faktor bilden. Wir trauen uns darin ein Urteil zu, weil eine 40jährige Beobachtung an kleinen und großen Lehranstalten uns unter den Schulkrankheiten „Nervosität“ sehr selten hat finden lassen und weil wir eine Gegenrechnung aufstellen können mit einer Anzahl von Fällen, wo es mit dem Nervenleben verzärtelter Haussöhne sich besserte, sobald sie das regelmäßige und, mag man sagen was man will, im Ganzen sehr gesunde Leben einer großen öffentlichen Schule teilten. Wenn der Verf. S. 24 sagt, daß ihm „die Ansprüche in den altsprachlichen Lernstoffen nicht unerheblich gewachsen zu sein scheinen“, so ist er völlig im Irrtum: sie sind nur in den übrigen Fächern, die er mit einem „abgesehen von — —“ bei Seite schiebt, gewachsen: die Überbürdung, so viel davon etwa thatsächlich vorhanden, kommt von der Schwächung des Könnens in den Zentralfächern und der Überspannung der Forderungen an das Gedächtnis in den Fächern der Peripherie. Ganz richtig ahnt der Verf. in demselben Zusammenhang, daß eine reiche Quelle vielleicht nicht der Überbürdung, aber der Überfütterung soeben mit den volks- und staatswirtschaftlichen Belehrungen angebohrt worden ist; sein Opfer bringt er freilich auch dem verbreiteten Vorurteil S. 33, daß die in der Überbürdungsfrage hervorgetretenen Besserungsbestrebungen in dem „überwiegenden Einfluß der reinen Philologen auf die Schule“ ein schweres Hindernis fänden, was wir uns nachgerade ernstlich verbitten müssen. Man hat sich lange, ehe der

Lärm im großen Publikum gemacht worden ist, unter den Pädagogen und „Philologen“ sehr ernstlich mit der Frage beschäftigt, wie der Gefahr einer Überbürdung, die in der Zeit liegt, begegnet werden könne. Nehmen wir noch Akt von dem verständigen Wort, daß, „was man ungünstige Einwirkung der Schule auf das Nervensystem nennen könne, eine sehr komplizierte Sache sei, und sich aus einer ganzen Reihe von psychischen und somatischen Schädlichkeiten zusammensetze“ — und vergessen wir nicht, daß dieser Reihe eine andere sehr erheblicher psychischer und somatischer Nützlichkeiten entgegenwirkt.

Die zweite Schrift beschäftigt sich näher mit der Überbürdungsfrage und wir sind ihr für eine Reihe wissenschaftlicher Erhebungen und Formulierungen dessen, was auch uns die Praxis gelehrt hat, verpflichtet, z. B. für das S. 8 über die verschiedene Geschwindigkeit, mit der verschiedene Menschen arbeiten, über die Ermüdbarkeit, die Ablenkbarkeit u. s. w. Gesagte. Bei dem Weiteren, der Notwendigkeit einer Verminderung der Arbeitszeit u. s. w., können wir ihr nicht mehr folgen, weil wir hier die lebendige Vorstellung von dem wirklichen Betrieb des Unterrichts, der Art und dem Grad der „Anspannung“ und so vieles andere, was zur richtigen Würdigung des Sachverhalts gehört, durchaus vermissen: so namentlich auch bei der Forderung einer „weitergehenden Trennung der Schüler nach ihrer Arbeitsfähigkeit“ S. 24. Dazwischen ist freilich einiges Richtige, z. B. was der Herr Verf. S. 17 über das zwischen die Lehrstunden geschobene Turnen sagt. Während die erste Schrift S. 35 mit völliger Verkennung der Wirklichkeit von einer „Vermehrung der absolut unzureichenden Turnstunden“ spricht, finden wir hier S. 17 den Satz: „nach der Turnstunde, gymnastischen Übungen, Laufspielen u. s. w. darf an den Schüler für längere Zeit nicht die Anforderung geistiger Thätigkeit gestellt werden“: was wir uns als gute Wehr und Waffe aneignen wollen gegen die jetzige Turnunterrichtsüberbürdung, mit welcher der guten Sache des Turnens und der turnlustigen Jugend der größte Schaden zugefügt wird. Und wenn der Herr Verf. S. 25 im Hinblick auf die steten Erweiterungen des „Unterrichtsbetriebs“ ausruft: „das Maß ist übervoll“, so stimmen wir ihm völlig bei: gewiß, der Encyklopädismus muß zurückgedrängt werden.

Die erste Schrift trägt den Titel: über die wachsende Nervosität unserer Zeit. Über das Wachsen läßt sich doch wohl streiten, zum mindesten über die einzelnen Faktoren bei diesem Wachsen, z. B. ob das Reisen die Menschen so viel nervöser mache: viele Reisen, die früher sehr nervenerregend waren, sind vielmehr nervenberuhigend geworden; und wenn S. 28 unter anderem das Vereinswesen unter den Quellen nervöser Überreizung angeführt wird, so haben wir unsererseits doch, nicht immer ganz freiwillig, die Erfahrung gemacht, daß hier vielfach eine sehr reiche Quelle des geraden Gegenteils einer Nervenaufregung fließt.

Im Übrigen möchten wir von beiden Schriften nicht ohne den Wunsch scheiden, daß sie in der Lehrerwelt Beachtung finden mögen; es ist immer gut, Urteile gewichtiger Männer, und wenn es selbst nur Vorurteile wären, zu kennen.[1])

Köln. O. Jäger.

[1]) Einige Bemerkungen über die oben besprochenen Schriften findet man auch S. 183 fg. U.

Einige Bemerkungen über Meinungsverschiedenheiten zwischen Freunden der humanistischen Schulbildung.

I.

Auf starke Meinungsdifferenzen zwischen den Gegnern der Gymnasien haben wir wiederholt hingewiesen. Es scheint nützlich, auch einmal auf die Verschiedenheit von Ansichten, die in unserem Lager zu finden sind, einen Blick zu werfen. Ist es doch nicht so, wie vielfach bei den Gegnern, daß man abweichender Meinung hinsichtlich des zu erreichenden Zieles ist.

Ein Punkt von Bedeutung, in welchem nicht alle Freunde und Verteidiger der humanistischen Gymnasien übereinstimmen, ist die Realgymnasialfrage, die gern vorwiegend mit Rücksicht darauf behandelt wird, ob die Existenz des Realgymnasiums und die Erweiterung der Rechte seiner Abiturienten dem Gymnasium förderlich sein werde oder nicht, obgleich doch in erster Linie die Frage nach der Nützlichkeit der Realgymnasien für verschiedene Lebensberufe stehen sollte.

Wer 1890 in Berlin die Frage bejahte, ob grundsätzlich in Zukunft nur zwei Arten von höheren Schulen beizubehalten seien (latein-griechische und solche ohne Griechisch und Latein), der ist, wie mein Freund Jäger sich oben ausdrückte, „mit Höflichkeiten überschüttet worden.“ Wenigstens von Seiten der Feinde des Gymnasiums steigerte sich die Höflichkeit bis zu hochkomischen Hyperbeln. Servilität gegen den Kaiser sollte der Grund dieser Abstimmung sein, obwohl sich doch gar Manche schon vor dem Dezember 1890 in ähnlichem Sinne ausgesprochen hatten. Aus blinder Liebe für das Gymnasium habe man eine Missethat (warum nicht lieber gleich: einen Mord?) begangen, meinte ein Anderer, obwohl doch Männern, wie dem Oberrealschuldirektor Fiedler, dem Gewerbeschuldirektor Holzmüller, dem Geh. Rat Prof. Ende, dem Prof. Güßfeldt und dem Kommerzienrat Kaselowsky, nicht gerade blinde Liebe für das Gymnasium vorgeworfen werden kann.

Ich will hier kurz angeben, was mich zu einem bejahenden Votum bewogen hat, bin aber dabei der Überzeugung, zugleich die Meinung Anderer zum Ausdruck zu bringen[1]).

---

[1]) Da mir jüngst noch gesagt worden ist, ich sei ein erbitterter Feind der Realgymnasien, so möge mir gestattet sein, anmerkungsweise ein Wort über meine Gesinnung gegenüber diesen Anstalten hinzuzufügen. Ich bin selbst zum Teil auf einer realgymnasialen Anstalt vorgebildet, allerdings nur bis Quarta, ich habe aber noch eine klare und mit aufrichtiger Dankbarkeit verbundene Vorstellung von den Lehrern, die mich an dieser Schule unterrichtet haben. Es war die in den vierziger Jahren unter der Leitung Scheiberts, eines geborenen Direktors, aufblühende Friedrich-Wilhelms-Schule in Stettin, an der eb.nso, wie an dem dortigen Marienstiftsgymnasium um die Mitte des Jahrhunderts eine seltene Vereinigung ausgezeichneter Lehrkräfte zu finden war. Auch in späterer Zeit bin ich mit dieser Realschule durch Beziehungen zu einzelnen Lehrern in Verbindung geblieben, so zu dem unvergeßlichen Kleinsorge, mit dem ich auch über die Fragen der Unterrichtsorganisation höchst friedliche Gespräche gehabt habe, wie mit anderen an Realgymnasien thätigen Kollegen bis in die jüngste Zeit. Und nicht minder weiß ich mich in meinem litterarischen Thun von dem Fehler leidenschaftlicher Erregung bezüglich jener Frage frei. Wenn ich wegen Abfassung der Heidelberger Erklärung als Feind der Realgymnasien bezeichnet und angegriffen bin, so ist dies nur ein Beweis dafür, daß die Heißsporne auf jener Seite in jeder Verteidigung der Gymnasien schon einen Angriff auf die Realanstalten sehen und daß sie sich einbilden, der realgymnasiale Waizen könne nur blühen, wenn der gymnasiale schlecht steht. Bei der Redaktion dieser Zeitschrift aber habe ich grundsätzlich die Aufnahme von

Wenn Jemand die 1890 von der preußischen Regierung bezüglich der Gattungen höherer Schulen gestellte Frage beantworten soll, muß er sich unseres Erachtens über die Beantwortung zweier Vorfragen klar geworden sein. Die eine von ihnen lautet: Ist es zweckmäßiger, wenn Anstalten, welche in erster Linie dazu bestimmt sind, für technische, gewerbliche und kaufmännische Berufe vorzubereiten, in ihren Lehrplan das Lateinische aufnehmen; oder zweckmäßiger, wenn sie mit Ausscheidung dieses Lehrgegenstandes die ganze Zeit modernen Bildungselementen widmen? Die zweite Vorfrage lautet: Ist es vorteilhafter, daß die, welche sich einem Universitätsstudium widmen, zum Teil nur eine lateinische, keine griechische Vorbildung genossen und dafür etwas mehr moderne Bildungselemente in sich aufgenommen haben; oder besser, daß alle die volle humanistische Bildung empfangen haben?

Von beiden Alternativen glaubte und glaube ich den zweiten Teil bejahen zu müssen, und daraus ergab sich mir mit Notwendigkeit die Bejahung der den Konferenzmitgliedern vorgelegten Frage. Meine Beweggründe aber zu jener Beantwortung der zwei Doppelfragen liegen in meiner Anschauung von dem Wertverhältnis des lateinischen und des griechischen Unterrichts und in meiner Ansicht von der gegenwärtigen und der zukünftigen Bedeutung des Lateinunterrichts auf den Realgymnasien.

Das pädagogische Wertverhältnis der beiden klassischen Sprachen bestimmt sich mir, je länger ich die Wirkung derselben auf die Jugend beobachte, immer mehr dahin, daß die Beschäftigung mit lateinischer Sprache und Litteratur mir in sprachlicher wie sachlicher Beziehung als der unentbehrliche, möglichst solid auszuführende Unterbau der klassischen Schulstudien erscheint und das Griechische und seine Litteratur als der Oberbau, ohne welchen das ganze Gebäude seiner Vollendung und des weit wirkungsvolleren Teiles entbehrt und ohne den auch der Unterbau mit Notwendigkeit allmählich verfallen müßte. Ich gebe zu, daß das Verhältnis zwischen beiden Lehrgegenständen früher ein wesentlich anderes war, nämlich so lange als Hauptziel des klassischen Unterrichts die Fähigkeit, sich der lateinischen Sprache zu bedienen, galt. Sobald aber als Hauptzweck das eindringende sprachliche und sachliche Verständnis antiker Autoren erscheint, ist es, meine ich, verkehrt, sich auf autoptische Kenntnisnahme derjenigen altklassischen Litteratur zu beschränken, deren vortrefflichste Erzeugnisse doch hinter der anderen in der Wirkung auf den jugendlichen Geist ganz bedeutend zurückstehen, und auf diejenige Litteratur zu verzichten, die in zahlreichen Erscheinungen für die Jugend geradezu geschaffen scheint, die in höchstem Maße die Vorstellungskraft derselben anzuregen, ihr Gefühl zu erwärmen vermag und die zugleich, wie keine zweite, uns die Gegenwart aus der Vergangenheit verstehen lehrt. Wird doch auch der Leser lateinischer Autoren auf Schritt und Tritt zu den Griechen gewiesen und ihm Hellas als das Ziel

Aufsätzen abgelehnt, die sich gegen die Realgymnasien wandten, und deren sind mir nicht wenige und solche von sehr beachtenswerten Seiten zugegangen, z. B. von einem höheren preußischen Baubeamten. — Daß ich nicht etwa die Phrase unterschreibe, ausschließlich auf den Gymnasien werde idealer Sinn gewonnen, glaube ich nicht besonders versichern zu müssen. Diese leider im gymnasialen Lager ausgesprochene Wendung steht hinsichtlich ihrer Unsinnigkeit ungefähr auf derselben Höhe, wie die im realgymnasialen Lager entstandene Phrase, daß beim Verschwinden der Realgymnasien „ein Riß durch die ganze Nation gehen, daß man sich gegenseitig nicht mehr verstehen würde."

vor Augen gestellt, welches die Wanderung ins Altertum erst in vollem Maße lohnt. Nun soll er nur an die Grenzen des gelobten Landes gelangen und keinen Schritt hineinthun, soll nur durch Schilderung und Nachbildung von seinen Schönheiten erfahren?

Die Art, wie wir über den pädagogischen Wert des Griechischen und den des Lateinischen denken, ist bekanntlich nicht eine Eigentümlichkeit der Gräcisten, sie ist gleichfalls von zahlreichen Latinisten, Nichtphilologen, Nichtpädagogen zum Ausdruck gebracht. Auch aus dem Kreis der Naturforscher und Mediziner sind Äußerungen dieser Art in Menge gehört worden. Hier sei nur erinnert an die Worte, die der jüngst von uns gegangene Heros, die Helmholtz in der Berliner Konferenz gesprochen (Prot. S. 202), und die das Wertverhältnis der klassischen Sprachen noch mehr zu Gunsten des Griechischen bestimmen, als wir soeben gethan: „Als das beste Mittel, um die beste Geistesbildung zu erteilen, können wir für bewährt nur das Studium der alten Sprachen betrachten. Aber ich muß sagen: die Zwecke, die ich selbst im Auge haben würde und die mir als die wichtigsten erscheinen, sind fast allein mit dem Griechischen verknüpft, und das Lateinische scheint mir nur eine Nebenrücksicht zu verdienen. Historisch hat es freilich eine große Wichtigkeit für eine große Zahl unserer Studienfächer gewonnen. Es ist vielleicht auch das beste Einführungsmittel für das Verständnis des Griechischen .... Aber für eigentliche Geistesbildung, so wie ich sie mir denke, d. h. für die feine Bildung des Geschmacks, nicht bloß für sprachliche, sondern auch für sittliche und ästhetische Dinge, kommt es relativ wenig in Betracht.“ Auch Prof. Paulsen, der doch noch im Jahr 1889 über die Wirkung des griechischen Unterrichts geringschätzig sprach, that in der Dezemberkonferenz (S. 232) die Äußerung, daß das Griechische und das Deutsche nach seiner Empfindung die beiden fruchtbarsten Unterrichtsgegenstände auf unseren Gymnasien seien, und teilt offenbar die von ihm bei den Leitern der Gymnasien vorausgesetzte Überzeugung, daß es diese beiden Lehrfächer seien, mit denen man den Schülern auf den oberen Stufen am nächsten komme, mit denen man auf ihre geistige Entwicklung am meisten einwirken könne. Und höchst bemerkenswert bleibt für unsere Frage, daß einer der verdienstvollsten Schulmänner Württembergs und der beredtesten Verfechter der Realgymnasien, der Oberstudienrat Dr. v. Dillmann, in dem Programm, in welchem er die Idee des Realgymnasiums entwickelte (Stuttgart 1872), schließlich zu folgender Erklärung kam: „Es sei mir gestattet, hier noch einen Wunsch auszusprechen, der nicht unmöglich zu erfüllen wäre. Ich meine den Unterricht im Griechischen. Den Homer gelesen zu haben, ist eine Erquickung für das ganze Leben .... Wenn es erlaubt würde, das Griechische in der oberen Abteilung des Realgymnasiums einzuführen, so wäre dasselbe um einen großen Schritt seinem Ideal näher gerückt. Es ließe sich in dem Maße, als der lateinische Unterricht in seiner Bedeutung zurücktritt, durch das Griechische ein Äquivalent in die philologische Wagschale des Realgymnasiums legen. Um diesen Preis ließe ich gern das Englische als obligatorisches Unterrichtsfach fallen.“ Das Ideal des Realgymnasiums schließt also nach Dillmann das Griechische mit ein: ohne das Griechische scheint

ihm der Schulgattung etwas so Wertvolles zu fehlen, daß er, um dies für die Realgymnasien zu gewinnen, gern ein Anderes preisgiebt, was als charakteristisch für diese Anstalten gilt, die Verpflichtung zum englischen Unterricht. Und will man ähnlich lautende ausländische Urteile über den griechischen Unterricht hören, so lese man die Mitteilungen aus der Diskussion in Chicago auf den ersten Blättern dieses Heftes. Auch in dem Lande der größten Freiheit und Mannigfaltigkeit auf dem Gebiet des Schulwesens sind der Stimmen, welche für die einem gelehrten Beruf Zustrebenden Verpflichtung zum Griechischen verlangen, nicht wenige, und sie kommen von den verschiedensten Seiten, nicht etwa nur von klassischen Philologen.

Noch wichtiger aber als solche Stimmen erscheint mir, daß, soweit meine Erfahrung und Erkundigung reichen, die Taxation des Griechischen und des Lateinischen, welche wir für die richtige halten, auch die der Schüler ist, wenigstens derjenigen, die nicht in Folge von Unbegabtheit oder Trägheit beiden klassischen Sprachen dieselbe Gleichgültigkeit entgegenbringen und die nicht Lehrer des Griechischen haben, welche die Kunst, aus Gold Leder zu machen, besitzen. Auch Herr Realgymnasialdirektor Böttcher aus Leipzig erklärte mir in einem Gespräch, das ich mit ihm im vorigen Sommer hatte, das Griechische hätten die Gymnasiasten immer lieber als das Lateinische. Wer wollte ihnen das verdenken? Ist es nicht vielmehr sehr begreiflich, vom Standpunkt der Jugend völlig naturgemäß?

Ich bezeichnete als zweiten Grund meiner Antwort auf die oben formulierten Fragen meine Ansicht von der gegenwärtigen und der zukünftigen Bedeutung des Lateinunterrichts auf den Realgymnasien.

Daß derselbe, so wie er jetzt an diesen Anstalten in Deutschland, abgesehen von den zwei württembergischen Realgymnasien, gestellt ist, sich nicht dazu eignet, um zu den akademischen Studien wirksam vorzubereiten, ist auch von warmen Verteidigern der Realgymnasien behauptet worden. Fragt man nun, wie weit denn die geforderte Verstärkung des Lateinischen an diesen Anstalten gehen solle, um sie zu geeigneten Vorbereitungsanstalten für alle Universitätsstudien zu machen, so müßten scheint mir, die Fordernden antworten, daß das Maß des Lateinischen an den Realgymnasien nicht unter dem für Gymnasien als ausreichend angesehenen bleiben dürfe, sondern umgekehrt darüber hinausgehen müsse, weil durch das Latein an den Realgymnasien doch ein ähnliches Ziel erreicht werden soll, wie durch den Verein des lateinischen und griechischen Unterrichts an den Gymnasien, und weil das Erlernen der lateinischen Sprache und das Verständnis römischer Autoren an den ersteren Anstalten der unzweifelhaft höchst wesentlichen Unterstützung entbehrt, welche in den Gymnasien das Erlernen der Schwestersprache und das Lesen griechischer Autoren gewähren (einer Unterstützung, deren große Bedeutung man in klarster Weise an Schulen erkennen kann, wo neben latein-griechischen Schülern solche sitzen, die vom Griechischen dispensiert sind). Ist es aber wohl glaublich, daß in Preußen oder irgend wo anders eine derartige Organisation der Realgymnasien eingeführt würde?[1])

---

[1]) Das Stuttgarter Realgymnasium, das Prof. Ziegler als Vorbild gilt, hat mehr Lateinstunden als das preußische Gymnasium, dessen gegenwärtige Stundenzahl für das

Und setzen wir den Fall: eine deutsche oder auswärtige Regierung thäte es, so bliebe mir noch ein erheblicher Zweifel an dem Gedeihen des Lateinunterrichts in den Realgymnasien übrig. Er gründet sich auf die zahlreichen aus dem Kreise der Realgymnasiallehrer und von Wortführern der Partei vernommenen, gedruckten Äußerungen, aus denen uns deutlich eine Taxation des in Rede stehenden Lehrfachs entgegentritt, die das gerade Gegenteil von Wärme ist. Ich zweifle keinen Augenblick, daß das letztere Gefühl thatsächlich bei Männern, wie Schauenburg und Schlee, vorhanden ist. Aber wie steht's, wenn wir uns zu Leuten, wie Herrn Schmeding, wenden? Wird da nicht ganz offen gepredigt, daß „schon jetzt das Ziel ins Auge gefaßt werden müsse, die alten Sprachen aus dem Jugendunterricht, wenn nicht ganz, so doch möglichst ganz zu entfernen"? Es erscheint also nach der Ansicht Jenes und der Vielen, die ihm Beifall klatschen, das Latein lediglich als ein gegenwärtig noch notwendiges Übel, notwendig, um den Realschulabiturienten die Berechtigung für alle akademischen Studien zu gewinnen. Werden solche Stimmen nicht von den Delegierten des Realschulmännervereins einmal entschieden desavouiert, sondern herrscht augenscheinlich das beste Einvernehmen zwischen den offenen Gegnern des klassischen Unterrichts und anderen Wortführern der Partei, dann kann es, meine ich, Niemanden verdacht werden, wenn er zu der Vermutung kommt, das lebhafte Verlangen nach Verstärkung des Lateinischen in dem Realgymnasium habe bei den meisten Vertretern der Schulgattung nicht sowohl in der Verehrung für dieses Lehrfach seinen Grund, als in dem oben bezeichneten Zweck; und man kann nicht wohl von Jemand den Glauben beanspruchen, der lateinische Unterricht werde sicher, wenn nur recht verstärkt, auf allen oder doch den meisten Realgymnasien warme Pflege finden und bis zu derjenigen Höhe der Kenntnisse und Leistungen geführt werden, die einer Vorbereitungsanstalt für alle Fakultätsstudien anstünde.

Diese Überlegungen sind es, die es mir zweckmäßiger erscheinen ließen und lassen, wenn in Zukunft neben den latein-griechischen Anstalten nur solche ohne Latein und Griechisch bestünden und wenn die Realgymnasien sich in der Weise reformieren würden (denn in Wirklichkeit von einer Reform, nicht von einer Vernichtung dieser Schulen ist doch die Rede), daß sie entweder — nach dem Wunsche Dillmanns — das Griechische aufnähmen oder — der Denkweise vieler anderer unter ihren Vertretern entsprechend — auch das Lateinische aufgäben. Und, wenn Jäger oben erklärt, daß er auch jetzt wieder votieren würde, wie 1890, so bestimmen ihn, denke ich, gleichfalls Erwägungen, wie die hier vorgetragenen.

Lateinische Z. aber als entschieden ungenügend ansieht; es hat dagegen weniger lateinische Lektionen, als das preußische Gymnasium bis 1891 besaß. Mit dem Württemberger Gymnasium verglichen, zeigt das Stuttgarter Realgymnasium bis zu der unserer Obertertia entsprechenden Klasse dieselbe Zahl von wöchentlichen Lateinstunden, von Untersekunda an aber weniger. In Oberprima finden wir 2 St. Deutsch, 5 Latein, 3 Französisch, 2 Englisch, 1 Religion, 2 Geschichte, 1 Philosophie, 3 analytische Geometrie, Winters 3 und Sommers 2 beschreibende Geometrie, 4 höhere Analysis, 3—4 Physik, 2 Mineralogie, 2 Freihandzeichnen, 2 architektonisches Zeichnen, also — abgesehen vom Turnen — 35 obligatorische Stunden. In der Unterprima treten ebenso 5 St. Latein zu 30—31 Stunden anderen obligatorischen Unterrichts. Also nimmt hier in den beiden Primen der klassische Unterricht nur je den siebenten Teil des gesamten Unterrichts ein.

Auch die Neigung zu Mannigfaltigkeit und Freiheit in Gestaltung der Lehrpläne höherer Schulen haben mich nicht zu anderer Ansicht bekehrt, und zwar weil mir die Mannigfaltigkeit keineswegs schon an sich, wie immer die Varietäten aussehen mögen, wertvoll erscheint. Sonst müßte ich z. B. auch entschieden für möglichste Ausbreitung der Unterrichtsgestaltung kämpfen, welche durch die Frankfurter Reformschule repräsentiert wird, müßte selbst für eine Organisation eintreten, in der die Wirkung des klassischen Unterrichts durch den Encyklopädismus völlig gelähmt wäre.[1])

In gleicher Weise vermag ich auch die Lehrplangestaltung der Realgymnasien nicht als eine zweckmäßige anzusehen. Das Gymnasium verfolgt das Ziel, für Universitätsstudien vorzubereiten. Die lateinlosen Realschulen haben den Zweck der Vorbildung für die sogenannten praktischen Berufsarten vor Augen. Das Realgymnasium möchte gern Beides erreichen. Indem es das Latein mit den Unterrichtsgegenständen verband, welche zur Vorbereitung auf die letzteren Berufswege völlig genügen, entwickelte sich beim Realgymnasium die Tendenz, eine Schule für alle zu sein, die eine höhere Schulbildung erstreben. Und wenn an diesen Anstalten tüchtige Lehrer wirken, so wird natürlich durch sie auch trotz dieser Tendenz vieles Erfreuliche erreicht. Aber würde nicht zweifellos nach der einen oder der anderen Richtung ungleich mehr erreicht werden, wenn man sein Augenmerk ausschließlich auf die Verfolgung des einen oder des anderen Zweckes, des gymnasialen oder des Realschulzweckes, richtete und danach den Lehrplan umgestaltete?[2])

Doch vergessen wir nicht das Motiv, welches nicht wenige für die Realgymnasien einzutreten veranlaßt, die im Grunde kaum Freunde ihres Lehrplans sein dürf-

[1]) Damit die Neigung zu größerer Mannigfaltigkeit in der Lehrplanorganisation bei mir nicht als eine rein abstrakte erscheine, will ich ein paar konkrete Beispiele anführen, wie m. E. den einzelnen Lehrerkollegien zum Nutzen der Sache eine gewisse Freiheit in Gestaltung des Stundenplanes gewährt werden könnte. Bis zu einem bestimmten, aber ziemlich hohen Grade wäre ihnen, meine ich, zu überlassen, wie sie die für beide klassische Sprachen angesetzten Stunden unter diese in den einzelnen Klassen von Tertia an verteilen wollen. Ebenso könnte den Fachlehrern in Übereinstimmung mit der Anstaltsdirektion gestattet werden, die für Mathematik, Naturgeschichte und Physik bestimmten Stundensummen diesen Fächern in anderer Verteilung, als sie der Normalplan zeigt, zuzuweisen. Auch bezüglich der Gesamtstundenzahl wäre möglich, einen gewissen Spielraum zu lassen, wie dies z. B. durch den neuesten kgl. sächsischen Lehrplan für die Gymnasien geschehen ist; ferner bezüglich der Verteilung der Unterrichtspensen auf die einzelnen Klassen. In solcher Weise etwa dachte ich mir ausgeführt, was Herr Geheimerat Stauder auf der Dezemberkonferenz unter dem Beifall aller Anwesenden in Aussicht stellte, daß die Anstalten in etwas von der Gebundenheit der Lehrpläne, wie sie bisher bestanden, befreit werden sollten. So verwerfe denn auch ich durchaus „eine das freie Leben ertötende Gestaltung und Formulierung der Lehrpläne" und habe wiederholt in Direktorenkonferenzen und anderen Verhandlungen einen höheren Grad der Selbstbestimmung für die einzelnen Anstalten verlangt, obgleich ich die üblen Folgen eines Übermaßes der Mannigfaltigkeit in den Lehrplänen genügend während meines achtjährigen Aufenthalts in der Schweiz kennen gelernt und dort mit vielen Kollegen nach einem höheren Grad der Übereinstimmung zwischen den verschiedenen Kantonsschulen gestrebt habe.

[2]) Der Ausdruck „Bastard", den Willmann für die Realgymnasien gebraucht, ist allerdings nicht geschmackvoll, und Ziegler war ganz im Recht, wenn er dem gegenüber in seinen Vorlesungen über die Fragen der Schulreform darauf hinwies, wie auch das humanistische Gymnasium nicht wenige reale und moderne Unterrichtselemente besitzt. Doch bleibt noch immer der sehr wesentliche Unterschied zwischen diesem und dem Realgymnasium bestehen, daß das letztere kein Hauptgebiet kennt, auf welchem und durch welches es sich vorzugsweise bestrebt, die geistigen Fähigkeiten seiner Schüler zu erziehen. Und von einer Doppelnatur des Realgymnasiums kann man sehr wohl mit Rücksicht auf die oben bezeichnete Doppeltendenz sprechen.

ten. Es liegt, so sagt man, recht sehr im Interesse des Gymnasiums, daß jene Schulgattung weiter besteht und mit allen Rechten des Gymnasiums ausgestattet wird. Ich habe schon oben bemerkt, daß solche Erwägung eigentlich nicht ausschlaggebend für die Entscheidung sein kann. Doch wollen wir einmal ruhig die Richtigkeit des Gedankens prüfen.

Auch ich sehe für die humanistischen Gymnasien in dem Weiterbestehen der Realgymnasien und der Zulassung ihrer Abiturienten zu allen Universitätsstudien zwei große Vorteile. In erste Linie stelle ich den, daß das Gymnasium dann nicht in dem Grade, wie bisher, die Auszeichnung genießen würde, Objekt der ausstellenden Kritik und des Reformierens auch von ganz Unberufenen zu sein, daß die Angriffe und die sinnlosen Nörgeleien aus dem Publikum, welche gegenwärtig sich zum weitaus größten Teil gegen diejenigen Anstalten richten, in die jährlich so viele Eltern ihre Kinder nur um der Berechtigungen willen schicken, — daß diese Angriffe sich dann auf Gymnasien und Realgymnasien verteilen und so beiden sicher weniger Schaden bringen würden. — Der zweite bedeutende Vorteil, der für die Gymnasien aus dem Bestehen der Realgymnasien und aus Vermehrung der Rechte ihrer Abiturienten entstünde, wäre allerdings auf diejenigen Gymnasien beschränkt, neben denen am gleichen Ort ein Realgymnasium besteht: ich meine das Eintreten einer nicht unbeträchtlichen Verminderung der Schülerzahl.

Für die Gymnasien dagegen, welche nur eine lateinlose Realanstalt (oder nicht einmal eine solche) neben sich haben, fiele nicht bloß dieser Vorteil dahin, sondern es erwüchse sogar mit Sicherheit ein Nachteil. Es bliebe nicht aus, meine ich, daß an diesen allen oder doch an fast allen das Griechische zu einem fakultativen Unterrichtsfach würde. Denn wenn man ohne Griechisch zu allen Universitätsstudien zugelassen werden könnte, so würde sich bei einer ganzen Anzahl von Eltern unbegabter oder träger Schüler der bezeichneten Gymnasien der dringende Wunsch einstellen, ihre Söhne ohne das „schwierige“ Griechisch (mit einem Ersatz, der allerdings sicher nicht die gleiche Anstrengung forderte) nach dem Reifeschein streben zu lassen; und auf die Dauer würde sich schwerlich eine Regierung solchen Wünschen widersetzen können. Nun wird kein Lehrer des Griechischen Schüler der Art ungern entbehren. Aber ein gewisser Rückschlag auf den Eifer von manchen am Griechischen Teilnehmenden (besonders auf den mittleren Stufen) würde nicht ausbleiben, ebenso wie die Fakultativerklärung von Mathematik oder Latein eine solche Folge hätte und vielleicht in noch viel höherem Grade. Zweitens würden die ungemein zahlreichen und fruchtbaren Wechselbeziehungen, die zwischen dem Griechischen und der Religionslehre, der philosophischen Propädeutik, dem deutschen, geschichtlichen, französischen Unterricht hergestellt werden können, wohl sämtlich in Wegfall kommen, wenn ein bedeutender Bruchteil der Klasse des Griechischen ganz unkundig wäre. Drittens ist nicht unbeachtet zu lassen, daß die Zahl der Schüler, welche für gymnasiale Studien in Wahrheit nach ihrer Anlage ungeeignet sind, in Gymnasien, die nicht zum Griechischen verpflichten würden, zweifellos noch erheblich stärker wäre, als in solchen mit Verpflichtung zu dieser Sprache. So erhellt m. E., daß bei Überlegung ein Freund der humanistischen Schulen Fakultativerklärung des Griechischen niemals bewillkommnen und

von diesem Gesichtspunkt aus auch nicht eine Änderung im Berechtigungswesen besonders freudig begrüßen kann, die zur Folge hätte, daß an vielen Gymnasien das Griechische nicht verbindlich wäre.[1])

Ein starker Irrtum endlich liegt nach meiner Überzeugung folgendem Gedanken zu Grunde, der sehr häufig geäußert wird, wo man für Gymnasien und Realgymnasien oder, wie z. B. K. Cauer, für alle drei Arten der neunjährigen Knabenschulen gleiche Berechtigungen fordert. Wenn diese Forderung, sagt man, erfüllt wird, dann werden Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen viel eher ihre Eigenart bewahren. Nein, das Gegenteil fände statt, wenn die Abiturienten aller neunklassigen Schulen ohne Weiteres zu allen höheren Studien zugelassen würden. Eine stärkere Differenzierung der drei Schulgattungen, welche etwa zugleich mit jener Änderung des Berechtigungswesens hergestellt würde, hielte nicht Stand, sondern die Verhältnisse würden mit der Zeit und wahrscheinlich in ziemlich raschem Tempo eine über das gegenwärtige Maß noch hinausgehende Annäherung dieser Gattungen an einander herbeiführen. Das ist nicht bloße Konjektur, sondern von der Erfahrung gelehrt. Wie überhaupt Konkurrenten nach demselben Ziel im Lauf der Zeit einander nicht unähnlicher, sondern ähnlicher zu werden pflegen, so ist dies auch auf dem Gebiet der Schulgeschichte zu beobachten. Die Annäherung der Gymnasien und Realgymnasien in den letzten Jahrzehnten ist das nächstliegende Beispiel. Erblicken doch manche Pädagogen sogar die Hauptbedeutung der Realgymnasien bei der Entwicklung unseres Schulwesens darin, daß sie durch ihre Konkurrenz Veranlassung gegeben haben, in den Gymnasien den modernen Bildungselementen mehr Raum zu gewähren, und wünschen diese Männer deswegen ja auch keineswegs, daß die realgymnasiale Schulgestaltung sofort fallen gelassen werde, sondern daß es erst dann geschehe, wenn sie jene Mission ganz erfüllt habe. Und dieser Einfluß der Realgymnasien sollte nun plötzlich aufhören, wenn sie ihre Abiturienten zu sämtlichen akademischen Studien entlassen können? Vielmehr würde sich das Realgymnasium seinerseits dann irgendwie darauf einrichten, daß diejenigen seiner Schüler, welche sich in den obersten Klassen[2]) für Theologie oder Philologie oder Geschichte entscheiden, im Griechischen auf der Schule eine Grundlage gewinnen könnten; und das Gymnasium, falls es durch die Vorderthür eine größere Zahl von Lektionen der exakten Wissenschaften hinauswiese, würde diese und noch mehr durch die Hinterthür hineinlassen, damit es die Schüler, welche sich für einen nach dieser Richtung liegenden Beruf entschlössen, nicht mit ganz wesentlich geringeren Vorkenntnissen für ihre Fachstudien ausstatte, als das

[1]) Das Fakultativmachen des Griechischen hat auf der Berliner Konferenz auch Paulsen als etwas bezeichnet, das er bedauern würde.

[2]) Ich sage „in den obersten Klassen“, weil nach meiner Erfahrung, die sich auf jährlich gemachte Erhebungen stützt, in den weitaus meisten Fällen erst auf den obersten Stufen eine einigermaßen feste Entscheidung für eine Fakultät zu erfolgen pflegt; ja noch während des letzten Schuljahres herrscht sehr häufig in dieser Beziehung starke Unklarheit. Gegenüber diesen Thatsachen verstehe ich nicht recht die Ziegler'schen Sätze: „Wenn die Schranken [zwischen Gymnasium und Realgymnasium] fallen, werden es vor allem nur Mediziner sein, welche auf dem Realgymnasium ihre Vorbildung suchen, die Theologen und klassischen Philologen wohl nie, die Juristen selten; das letztere aus äußerlichen Gründen, aus Standesrücksichten.“

Realgymnasium. Will man Schularten auf die Dauer in ihrem Lehrplan stark differenzieren, so muß man ihnen klar gesonderte Ziele setzen; anderenfalls wird die gewünschte Differenz nie aufrecht erhalten werden können.[1])

Also: Vorteile sowohl als Nachteile flössen den Gymnasien aus der Eröffnung aller Universitätsstudien für die Realgymnasialabiturienten. Aber noch einmal: die Rücksicht auf das Wohl oder Wehe einer anderen Schulgattung darf meines Erachtens bei der Entscheidung der Realgymnasialfrage nicht den Ausschlag geben, und am wenigsten würde mir zusagen, wenn etwa Vertreter der Gymnasien wegen der Nachteile, die sie für diese Anstalten fürchteten, gegen die Erweiterung der Berechtigungen der Realgymnasialabiturienten irgendwelche Anstrengungen machen wollten. Wenn uns die allgemeine Frage der Schulorganisation vorgelegt wird, ob grundsätzlich in Zukunft nur zwei Arten von höheren Schulen beizubehalten seien, so haben wir darauf nach reiflicher Erwägung zu antworten; wenn wir wegen unserer Antwort angegriffen werden, so ist es angemessen, daß wir unsere Gründe darlegen. Aber an der öffentlichen Diskussion der Frage, zu welchen Studien die Abiturienten der Realgymnasien zuzulassen seien, sollten sich nach meiner Meinung die Vertreter der Gymnasien nur dann beteiligen, wenn sie nach ihrer Überzeugung für Erweiterung der Berechtigungen einzutreten im Stande sind. Anderenfalls scheint es mir, wie ich auch auf der Bamberger Versammlung mir zu sagen erlaubte, richtig, daß sie es den beteiligten Berufskreisen, den Universitätslehrern und den gesetzgebenden Faktoren überlassen, die Frage zu erledigen, und daß sie sich zu einem anderen Verfahren auch nicht bewegen lassen durch die unschönen, ja zum Teil des Anstands baaren Angriffe, die verschiedene Vertreter der Realgymnasien für gut gefunden haben gegen die Unterrichtsresultate der Gymnasien zu richten. Und zwar scheint mir solche Zurückhaltung für uns nicht bloß geboten, um Mißdeutungen zu vermeiden, sondern auch weil ich jede Spannung oder gar Feindseligkeit in dem Verhältnis zwischen Realgymnasiallehrern und Gymnasiallehrern aufrichtigst bedauere. Denn es giebt doch in der That zahlreiche

---

[1]) Und die Oberrealschulen? Nun, sie würden über kurz oder lang völlig aus ihrer Bahn geschlagen werden, wenn man ihre Abiturienten nicht bloß zu allen technischen Studien zuließe (was ohne Zaudern geschehen sollte, wo es noch nicht geschehen ist), sondern auch zu allen Universitätsstudien. Hier muß ich Ziegler völlig zustimmen, der schon in der jetzt in Preußen an die Oberrealschulabiturienten erteilten Berechtigung zu den Studien der Mathematik und der Naturwissenschaften auf der Universität eine große Gefahr für diese Schulen sieht, den Apfel des Sündenfalls, den man ihnen dargereicht habe. Die verkehrte Weise, wie einige die eigenartige, wichtige Aufgabe der Oberrealschulen tief unterschätzende Vertreter derselben jenes Geschenk bewillkommnet haben, zeigt die Richtigkeit dieser Befürchtung. Jetzt erst, hieß es, seien diese Anstalten den Gymnasien ebenbürtig geworden, als ob sie dies nicht schon gewesen, es erst geworden wären dadurch, daß sie auch ein paar Studenten an Universitäten liefern können. Und von einer andern Seite wurde sogleich der Vorschlag gemacht, man solle wenigstens einen beschränkten fakultativen lateinischen Unterricht an den Oberrealschulen einrichten, damit ihre Abiturienten in den Stand gesetzt würden, auch andere akademische Studien mit Erfolg zu ergreifen. Dieser Vorschlag würde sicher verwirklicht werden, wenn die Oberrealschulabiturienten gesetzlich zu allen Universitätsstudien zugelassen würden, und was wäre dann das Ende vom Liede? Wir hätten wieder einmal keine neunjährigen Schulen, die ausschließlich für technische und rein praktische Berufsarten vorbereiteten, wir hätten statt dessen noch eine Art von Realgymnasien mit doppelter Tendenz.

Fragen, pädagogische und Standesfragen, in denen wir völlig harmonieren und in denen wir fest zusammenstehen sollen gegen andere Strömungen und Einflüsse.

Die folgenden Erörterungen werden sich auf die preußische Schulreform beziehen: denn auch über sie haben ja Freunde der humanistischen Schulbildung, von Jäger bis Baumeister, in verschiedenster Weise sich geäußert, und auch bezüglich dieses Gegenstandes würde es unserer Sache m. E. nur dienlich sein, wenn die Meinungsverschiedenheiten selbst und ihre Gründe völlig klargestellt werden könnten.

Doch diese Erörterungen müssen auf das III. Heft des nächsten Jahrgangs verspart werden, da ich erst Mitte Sommers von einer größeren Reise wieder in die Heimat zurückzukehren gedenke. G. Uhlig.

Die schulhygienischen Bestrebungen der Neuzeit.

Vortrag, gehalten am 14. u. 21. Okt. 1893 in der Frankfurter allgemeinen Lehrerversammlung von Hermann Schiller. Frankfurt a. M. bei M. Diesterweg. 65 S. 60 Pf.

Unter den überzahlreichen hygienischen Ratschlägen und Forderungen, die im Laufe der letzten Jahrzehnte von den Anwälten des Körpers an die Schule gerichtet worden sind, eine Sichtung von Waizen und Spreu vorzunehmen, ist gewiß eine verdienstliche Aufgabe; ja, sie erscheint geradezu notwendig, wenn man erwägt, wie die Hygieniker unter sich selbst nicht selten uneins sind und wie von Einzelnen bisweilen Ansprüche erhoben worden sind, deren Entschiedenheit in auffälligem Kontrast zu der Ausführbarkeit steht.

Schillers Vortrag beginnt mit einem Rückblick auf schulhygienische Bestrebungen früherer Zeit in Deutschland und einem Hinweis auf das, was in neuerer Zeit das Ausland hierfür gethan. Unter dem Letzteren findet natürlich besondere Erwähnung das Werk des Schweden Axel Key, dessen Untersuchungen wegen ihrer Detailarbeit und ihrer Schlüsse in Deutschland großes Aufsehen erregt haben. Ganz mit Recht wird dabei aber von Schiller darauf aufmerksam gemacht, daß Key in dem, was er als krankhaften Zustand rechnet, ungleich weiter gehe als andere. In der That entspricht auch das Bild, welches die schwedische Schuljugend auf unbefangene Beobachter macht, im Allgemeinen dem Schauerbild nicht, welches Key von ihr entworfen hat; wenn auch keineswegs geleugnet werden soll, daß die gerühmte schwedische Schulorganisation, die uns fortwährend von gewissen Reformern als Muster vorgehalten wird, die Jugend in den oberen Klassen thatsächlich überbürdet.

Sehr richtig ist dann, was Schiller über den Unterschied von Theorie und Praxis auf dem Gebiet der Schulhygiene äußert, wie häufig insbesondere die notwendige Reinigung der Schullokalitäten aus Mangel an den erforderlichen Arbeitskräften unterbleibe. Gewiß; aus Mangel an Geld: die hygienischen Fragen sind eben zum größten Teil zugleich pekuniäre Fragen. Doch wäre falsch, zu meinen,

daß Deutschland, weil die Mehrzahl seiner Schulen nicht so gut, wie viele ausländische, dotiert ist, deshalb gegen das Ausland in schulhygienischer Beziehung stark zurückstünde. Vielmehr muß, wer fremde Schulen in größerer Zahl (nicht bloß einzelne Musterschulen) gesehen hat, anerkennen, daß unsere Anstalten auch in dieser Hinsicht die ausländischen vielfach übertreffen. Vielleicht am reichsten ausgestattet in der ganzen Welt sind die alten public schools Englands, und auch in gesundheitlicher Beziehung glaubt man sie am besten bestellt. Mit Unrecht. Ich werde nie vergessen, wie ich einst in der zweitobersten Klasse einer solchen dem Unterricht beiwohnte und zu meinem Erstaunen bemerkte, daß sämtliche Schüler mit den Gesichtern der Fensterwand zugekehrt saßen und daß nur der Lehrer von seinem Katheder aus nicht ins Licht sah. Als ich beim Verlassen des Zimmers dem Lehrer mein Befremden über diese Einrichtung aussprach, erhielt ich zur Antwort: dies sei hier immer so gewesen.

Nicht stimme ich mit Schiller in dem überein, was er im Vorübergehen über die Geltung der einzelnen Fächer im Lehrplan der höheren Schulen sagt. Die Unterscheidung in Haupt- und Nebenfächer erscheint mir nicht bequem, sondern notwendig, nicht bloß in den Gymnasien, sondern in allen höheren Schulen, allerdings nicht in dem Sinne, daß die Nebenfächer von den Schülern vernachlässigt oder durch ein zu geringes Maß der ihnen zugeteilten Zeit wirkungslos gemacht werden dürften; aber doch so, daß es in allen jenen Schulen ein Hauptgebiet geben muß, auf dem die Kräfte der Jugend vorwiegend geübt werden müssen, um zu erstarken.

Ich gebe durchaus zu, daß jeder Lehrgegenstand seine besonderen Wirkungen hat, und ich habe selbst einmal dem Satz, daß man mit allen wissenschaftlichen Unterrichtsgegenständen bei richtiger Behandlung das Gleiche erzielen könne, den Satz von den spezifischen Energien der einzelnen Fächer gegenübergestellt. Wollte man aber meinen, daß alle diese Energien voll und ganz zur Geltung kommen sollen und sie deshalb alle mit gleicher Intensität auf die Schüler wirken lassen, so würde bei solcher Zersplitterung die intellektuelle und die ethische Erziehung der Jugend stark Not leiden. Und dies ist, meine ich, um so mehr zu bedenken, als fortwährend neue Fächer an die Thore der Gymnasien klopfen, die gleichfalls von sich behaupten können, daß sie eine ganz spezifische Wirkung üben. Nur diejenigen Fächer scheinen mir neben dem Hauptgebiet, welches es auch immer sein mag, in bevorzugender Weise berücksichtigt werden zu müssen, welche speziell geeignet sind, allgemein wichtige Fähigkeiten, zu deren Entwicklung auf dem zentralen Gebiet keine Gelegenheit geboten ist, auszubilden.

Völlig zutreffend ist, was Schiller über die Mitschuld, die bisweilen ungleich größere Mitschuld des Hauses an gesundheitlichen Mängeln der Kinder sagt, z. T. gestützt auf Urteile, welche der Ophthalmolog Geh. Rat v. Hippel ausgesprochen hatte und aus denen auch hier folgende Sätze einen Platz finden mögen: „Eltern und Erzieher verabsäumen es nur allzuoft, diejenigen Forderungen der Hygiene zu Hause zu erfüllen, welche sie der Schule gegenüber nicht nachdrücklich genug betonen können. Auf passende Subsellien, auf richtige Haltung, auf ge-

nügende Beleuchtung, auf gute Luft in dem Arbeitszimmer wird meist wenig gesehen. Ob die Kinder beizeiten an ihre häuslichen Aufgaben herangehen, so lange sie körperlich und geistig frisch sind, und die Abendstunden der Erholung widmen, oder sich tagsüber oft genug in der unzweckmäßigsten Weise zerstreuen, sich abends müde und abgespannt an die Arbeit setzen und dann natürlich die doppelte Zeit bei derselben brauchen, darauf wird in den meisten Familien viel zu wenig geachtet. Es ist ja höchst bequem, der Schule für Alles, was bei der häuslichen Erziehung verfehlt wird, die Verantwortung aufzubürden, und man findet darin die beste Entschuldigung für die eigene Gleichgiltigkeit."

Sodann ist sehr interessant, was Schiller mitteilt über die Maßregeln, welche er getroffen, um der Entwicklung von Kurzsichtigkeit in der Schule und zu Hause möglichst vorzubeugen, und über die erzielten Erfolge. Zwei Bedenken haben wir hier nur: Wird es möglich sein, von allen Lehrern die stete Aufmerksamkeit auch auf diese Dinge zu erlangen? Wird man nicht bei manchem, den man als Lehrer sonst wahrhaftig nicht missen möchte, der die Schüler in förderndster Weise anzuregen weiß, seiner Eigenart nach hierauf verzichten müssen? Und zweitens: Wird es gelingen, alle Eltern zu erziehen, wie es Schiller schildert, auch z. B. die Berliner? Denn zu einer Erziehungsanstalt der Eltern gestaltet sich offenbar bei dem Gießener Verfahren die Schule.

Ganz beifallswert aber erscheinen mir Sch.'s Bemerkungen gegen das Institut der Schulärzte. Ich habe es in der Schweiz erlebt und dabei allerlei unerquickliche Kollisionen zwischen Schul- und Hausärzten. Wie nämlich bei unserem Militär bekanntlich ein Untauglichkeitszeugnis des Hausarztes eher die der beabsichtigten entgegengesetzte Wirkung übt, so kam es dort bisweilen vor, daß ein vom Hausarzt ausgestelltes Zeugnis zum Zweck der Befreiung vom Turnen vom Anstaltsarzt nicht anerkannt und der Junge doch zum Turnen verpflichtet wurde.

Und vollends werden alle Pädagogen dem Satze beistimmen: die Lehrerwelt müsse entschieden das Verlangen abweisen, daß Ärzte bei der Aufstellung der Lehrpläne zu Rate gezogen werden sollen.

In dem zweiten Vortrag sprach Schiller über die zeitliche und methodische Gestaltung des Unterrichts, soweit die Schulgesundheitspflege dadurch berührt wird. Zustimmungen und Dissense von dem dort Gesagten mögen bei anderer Gelegenheit zum Ausdruck kommen. Das Vorstehende wird genügen, um unsere Leser auf diese Vorträge aufmerksam zu machen.

Ob Schiller Recht hat, wenn er behauptet, daß die Hygiene nach der Ansicht ihrer bedeutenderen Vertreter heute ihre Schuldigkeit bereits gethan, muß ich dahin gestellt sein lassen. Jedenfalls darf man nicht glauben, daß die Diskussion dieser Fragen von ärztlicher Seite abgeschlossen sei. Kollege Oskar Jäger hat oben zwei Äußerungen dieser Art aus jüngster Zeit besprochen. Über sie seien noch einige Worte hinzugefügt. Ich kann dies um so unbefangener thun, als ich überzeugt sein darf, daß weder die betreffenden Bemerkungen des Erb'schen, noch die des Kräpelin'schen Vortrags sich etwa speziell auf Einrichtungen und Zustände an der mir unterstellten Anstalt beziehen. Ist doch der letztere Herr noch durchaus ohne nähere

Kenntnis von diesen, und versicherte mich doch der erstere, daß er bei den Schulen, die sich nach seinem Ausdruck den Forderungen der Hygiene nicht verschlossen hätten, mit an die unserige gedacht.

Erb behandelt die Frage der Verbreitung von Nervosität in umfassender Weise. Alle Einflüsse, welche in dieser Richtung wirksam sein können, werden in Betracht gezogen: neuropathische Belastung, Unnatürlichkeiten bei der Jugend, Ausschweifungen Erwachsener, Übermaß im Trinken und Rauchen, Überanstrengungen im Berufsleben, politische, religiöse und soziale Kämpfe, Überreizung der Sinne durch Geselligkeit, Konzerte und Theater, die moderne Litteratur, die alle Leidenschaften aufzuwühlen geeignet ist, die neuere nervenerregende Musik u. s. w.; und wer wollte nicht empfinden, daß hier viel Wahres in treffendster Weise gesagt worden ist? Die Schule ist dem Vortragenden nur ein Glied in der Kette, die er zu analysieren und zu schildern unternommen hat, und auch in Behandlung der pädagogischen Fragen ist vieles gesagt, dem jeder verständige Schulmann zustimmen wird, z. B. die Worte des Spottes über die, welche kategorisch noch eine weitere Vermehrung des Lernstoffes der Gymnasien fordern, dem Schüler noch allerlei Vorkenntnisse für seinen späteren Beruf, dem künftigen Staatsbürger und Wähler auch noch die Grundzüge unseres Staatslebens und unserer Volkswirtschaft mitgeben wollen. In anderen Punkten allerdings widerspricht meine pädagogische Erfahrung entschieden. Es sind etwa die, welche Jäger berührt hat.

In einem gewissen Gegensatz des Verfahrens zu dem Erb'schen Vortrag steht der Kräpelin'sche. Während Jener weite Umschau hält, geht Kr. von Einzeluntersuchungen über geistige Ermüdbarkeit aus, die er an erwachsenen Personen und Andere an Schulkindern gemacht haben, und sieht durch die Resultate dieser Experimente als erwiesen an, daß kein Schulkind, aber auch kein Erwachsener im Stande sei, so lange mit voller Aufmerksamkeit fortzuarbeiten, wie es heute der Unterricht verlange; ja, der Vortragende behauptet, daß die Jugend nach der gegenwärtigen Organisation der höheren Schulen bereits geistigem Siechtum verfallen sein müßte, wenn sie nicht durch zweierlei gerettet wäre, durch das Sicherheitsventil ihrer eigenen Unaufmerksamkeit und durch die Langweiligkeit mancher ihrer Lehrer.

Ein Schuldirektor ist durch solche Behauptungen vor die Fragen gestellt, 1) ob er nicht, namentlich bei Neuberufungen an die von ihm geleitete Anstalt, die Pflicht habe, so weit sein Einfluß reicht, dahin zu wirken, daß stets eine Reihe recht langweiliger Lehrer dem Kollegium angehöre, und 2) ob er die Unaufmerksamkeit seiner Zöglinge zwar nicht öffentlich loben, aber sich doch innerlich über sie freuen müsse. Ich habe keine der beiden Fragen mit Ja zu beantworten vermocht, die letztere nicht, weil ich aus Erfahrung weiß, daß es viele Schüler gibt, die schon im Anfang der Stunden, auch der ersten Stunde, nicht aufpassen und daß vielmal zweifellos nicht Übermüdung und Abspannung, sondern angelegentliches Denken an andere Dinge oder natürliche Neigung zum Farniente und Pensarniente die Ursache der Unaufmerksamkeit ist. Der Wunsch aber nach einer Reihe langweiliger Kollegen scheint mir im Interesse der Jugend doch nicht gerechtfertigt, wenn ich

mich erinnere, wie ermüdend, ja erschlaffend auf mich und viele Kameraden und Kommilitonen gerade die Stunden einzelner langweilender Lehrer in der Schule und in den Hörsälen der Universität gewirkt haben.

Was aber die grundlegenden Versuche anbetrifft, so zweifle ich keineswegs an ihrer Exaktheit,[1]) aber ebensowenig daran, daß es durchaus unzulässig ist, von ihnen den bezeichneten Schluß auf den Unterricht, wie dieser ist und sein soll, zu ziehen. Denn jene Experimente stellten die Versuchspersonen stets vor eine ganze Reihe von Aufgaben aus dem gleichen Gebiete,[2]) deren Bewältigung durchweg eine besondere Anspannung der Aufmerksamkeit erforderte. Es wäre aber weder richtig, zu behaupten, daß die Praxis der Schule durchgehend solchem Verfahren entspricht, noch auch, daß sie ihm entsprechen sollte, daß jede Lektion, die nicht durchweg einen so hohen Grad des Aufmerkens beansprucht, den Vorwurf der Zeitvergeudung verdiene.

Der Unterricht in den höheren, wie niederen Schulen verläuft meist in abwechslungsvoller Weise selbst innerhalb derselben Lehrstunde, und neben den Leistungen, die einen hohen Grad von Aufmerksamkeit erfordern, liegen andere, die jenen gegenüber als Erholung bezeichnet werden können, nicht bloß weil schon jeder Wechsel in der Art der geistigen Anstrengung bekanntlich eine wesentliche Erfrischung bietet, sondern auch, weil hier ein erheblich geringeres Maß des Aufmerkens in Anspruch genommen wird. Oder sollte Jemand wirklich glauben, daß für den Knaben dasselbe Maß erforderlich ist, um eine Reihe von Rechenaufgaben im Kopf oder auf dem Papier richtig und in möglichst kurzer Zeit zu lösen, um ein deutsches Diktat zu erfassen und orthographisch niederzuschreiben, um Übersetzungen in eine Fremdsprache mündlich oder schriftlich korrekt auszuführen, — und dasselbe, um zu folgen, wenn der Lehrer ein deutsches Gedicht vorliest und bespricht, aus Sage oder Geschichte erzählt, unter Vorzeigung einer Abbildung die Eigentümlichkeiten eines Tieres schildert, das geographische Bild eines Landes an die Tafel zeichnet und von dessen Bergen, Flüssen und Städten berichtet? Vielmehr, wie die Objekte der Aufmerksamkeit, so sind mannigfaltig auch ihre Arten und Grade, und in dem Wechsel zwischen diesen liegt der Grund, warum am Ende auch einer vierten Stunde (in mittleren und oberen Klassen auch einer fünften), wenn zugleich angemessene Pausen eintreten, von „Ermüdungsnarkose", wenigstens bei nicht abnormen Schülern, nichts gespürt wird. G. Uhlig.

---

[1]) Nur ein Versuchsergebnis macht mir starkes Bedenken. „Ausgedehnte, unter meiner Leitung durchgeführte Versuche haben ergeben, — heißt es S. 17 — daß ein einfacher 1—2stündiger Spaziergang beim Erwachsenen die geistige Leistungsfähigkeit für längere Zeit mindestens in demselben Maße herabsetzt, wie etwa einstündiges Addieren." (In der That?)

[2]) Additions-, Multiplikations- und orthographische Aufgaben.

Neuere und neueste Äußerungen über Schulreform.

V.

Über die Vorbildung unserer akademischen Jugend an den humanistischen Gymnasien, Programm zur Feier des Geburtsfestes Sr. Kgl. Hoheit des Großherzogs von Baden, von Dr. **Rob. Wiedersheim,** gegenw. Prorektor der Universität Freiburg.

Die akademischen Rektorats- und Prorektoratsreden fangen zum Teil in bedenklicher Weise an unter das Niveau zu sinken, das man bei ihnen zu erwarten berechtigt wäre. Der im vorigen Heft ausführlich besprochene ἐπιδεικτικὸς λόγος Virchows ist jetzt übertroffen. Denn wenngleich dieser gar manche Stellen, die nur mit Mühe ernst genommen werden können, enthält, so ist doch immerhin auch Überlegung zu finden. Bei den Erörterungen des Herrn Hofrat Wiedersheim aber vermißt man diese fast durchweg in so auffälligem Grade, daß sich einem die Frage aufdrängt, binnen welcher Zeit diese Leistung wohl entstanden sein mag.

Oder ist es überlegt, wenn H. W. einen der verdientesten Schulmänner Deutschlands, der für die verschiedensten Seiten der Pädagogik (z. B. auch für das von H. W. ebenfalls so sehr geschätzte Turnen) den offensten Sinn hatte, den Prälaten Schmid, deswegen unter Nennung seines Namens lächerlich zu machen sucht, weil er einst dem Gymnasiasten Wiedersheim im Unmut über eine schlechte lateinische Leistung desselben ein Wort zugerufen hat, welches zeigt, daß er die künftige Größe des Primaners nicht ahnte? Ist es überlegt, wenn H. W. die jungen Lehrer mit Bestien vergleicht, indem er davon spricht, daß sie auf die Schuljugend losgelassen werden? Ist es überlegt, daß er zwar das in omnibus aliquid, in toto nihil als eine unheilvolle Gestaltung des Lehrplans ansieht und sich Lateinisch und Griechisch nach wie vor als sehr wesentliche Faktoren des Gymnasialunterrichts denkt, daneben aber für die verschiedensten, nach seiner Meinung ganz vernachlässigten Fächer so viel Zeit beansprucht, daß für die klassischen Sprachen nur ein Minimum von Zeit übrig bleibt? Ist es überlegt, wenn H. W. den Menschen schlechtweg als ein Produkt seiner Sinne bezeichnet? Ist es überlegt, wenn er für die Feier des Geburtsfestes unseres Landesfürsten eine Rede drucken läßt, in der versucht wird zu zeigen, daß der Bildungsgang, den gleich unseren Gymnasiasten, wie H. W. wissen mußte, beide Söhne des Großherzogs auf Wunsch ihres Vaters durchgemacht haben, und dessen Geeignetheit der Fürst und seine Söhne auch nach der Absolvierung in vollstem Maße anerkannt haben, — daß dieser Bildungsgang ein mehrfach sehr verkehrter und in höchstem Grade mangelhafter sei?[1])

Aber das Merkwürdigste folgte nach. Als ein Lehrer des Freiburger Gymnasiums in den Südwestdeutschen Schulblättern (XI. Jahrg. Nr. 10) dem Prorector magnificus mit unanfechtbaren Argumenten das völlig Haltlose seiner Behauptungen und Pläne nachgewiesen, das Verletzende in seinen Äußerungen hervorgehoben und dabei, dem Charakter des Angriffs entsprechend, den Angreifer nicht eben sanft angefaßt hatte, erließ H. Wiedersheim eine Erklärung des Inhalts, daß er sich sehr gern mit einem fachmännischen Gegner in eine Diskussion eingelassen hätte, daß ihm dies aber durch den Ton der Entgegnung unmöglich gemacht sei. Es giebt bekanntlich Leute, die meist nur sich hören und nicht andere. Herr Wiedersheim dagegen scheint nicht sich, sondern nur den Gegner gehört zu haben.

Ich hatte zuerst vor, die Wiedersheim'sche Rede so eingehend, wie die Virchow'sche, zu besprechen. Nachdem ich sie noch einmal gelesen, glaube ich mich aber füglich davon dispensieren zu können, zumal Professor Dr. Baumgarten an dem oben genannten Ort ziemlich erschöpfend verfahren ist.[2])

---

[1]) Sieh unter den am Ende des Heftes folgenden Mitteilungen die über die Großh. Friedrichsschule in Karlsruhe (S. 190).

[2]) In einer Anmerkung thut H. W. dem Heidelberger Gymnasium die Ehre einer Erwähnung und Belobigung an, erteilt ihm aber zugleich eine Rüge. Für die Wintermonate sind bei uns Kurse des Handfertigkeitsunterrichts eingerichtet: in vier Abteilungen üben sich gegen 60 Schüler der oberen und mittleren Klassen wöchentlich je 1½ Stunden zunächst in Hobel- oder Buchbinderarbeit, Mittwochs oder Samstags von 3—½5 oder ½5—6. Die Sache begrüßt H. W. freudig, aber er findet es tadelnswert, daß dazu Nachmittage gewählt seien, die sonst frei wären. Auf welche Zeit H. W. diesen Unterricht wohl legen würde?

Interessant dürfte für andere, als badische Leser, höchstens eine Gegenüberstellung der Virchow'schen und der Wiedersheim'schen Anschauung sein.

Virchow hat sich 1889 in klarster Weise darüber ausgesprochen, wie sehr er die Vorzüge des humanistischen Gymnasiums in der Gestalt, die es in der Mitte des Jahrhunderts gehabt habe, anerkenne, daß es ihm außerordentlich schmerzlich sein würde, etwas von dem zu entbehren, was er einst im klassischen Unterricht gelernt, daß er nicht für Realschulen schwärme und daß er sehr befürworten würde, das humanistische Gymnasium mit voller Festigkeit zu verteidigen, wenn es die klassischen Studien wirklich in einer solchen Vollständigkeit leistete, wie sie einstmals geleistet worden seien. Daß er sich dabei mit der Vorstellung vom allgemeinen Rückgang der griechischen Schulstudien in einem starken Irrtum befindet, habe ich im Hum. Gymn. 1893 S. 132 ff. nachgewiesen; seine irrtümliche Anschauung aber von dem, was heutzutage noch im klassischen Unterricht geleistet werden kann, ist der Grund, warum er meint, es müsse jetzt mit intensiverer Betreibung der Mathematik, der Naturwissenschaften und der Philosophie das erreicht werden, was früher so gut durch die klassischen Schulstudien erreicht worden sei.

Herr Wiedersheim findet umgekehrt in den heutigen Gymnasien nicht ein Zuwenig, sondern ein Vielzuviel von altphilologischem Unterricht und philologischen Leistungen. Die Bedeutung und der Raum, welchen die nichtklassischen Lehrfächer z. B. im Badischen Gymnasium einnehmen, und daß hier nicht bloß ungenügende Leistungen im Lateinischen oder Griechischen, sondern ebenso solche im Deutschen, Französischen, in der Mathematik u. s. w. (nur allerdings nicht im Englischen oder Zeichnen) das Zurückbleiben eines Schülers in der Klasse zur Folge haben können und oft genug gehabt haben, daß die Mathematik an manchen Anstalten bei Verurteilung zum Sitzenbleiben sogar eine entschieden größere Rolle spielt, als das Latein,[1]) — alles dies existiert für H. W. nicht, und er vermag daher das unglaublich komische Wort gelassen auszusprechen, daß das heutige Gymnasium jedem Vorurteilslosen hinsichtlich der Stellung der Unterrichtsfächer den Eindruck einer altphilologischen Fach- oder Klosterschule aus der Zeit des Humanismus machen müsse.

Gegen so ausschweifende Hyperbeln zu fechten wäre Zeitverschwendung. Das Reformprojekt von Virchow ist kein Wunderkind, obgleich es sofort bei seiner Geburt in zwei Sprachen geredet hat (siehe Revue internationale de l'enseignement 1892 Nr. 12 S. 495: Dr. R. Virchow, Études et Recherches). Wiedersheims Plan ist ein Wunderkind, jedoch ein τέρας in des Wortes medizinischer Bedeutung.

Das nächste Mal aber müssen meine Leser, wenn sie mir folgen wollen, doch noch eine Stufe tiefer steigen, zu Herrn Fr. Bahnsch. Daß eine Besprechung der letzten Schrift desselben, wenn überhaupt am Platz, keine Eile hat, wird jeder Verständige, der sie gelesen, begreifen.

G. Uhlig.

Litterarische Anzeigen.

Meyers Konversations-Lexikon. 5. Aufl. Leipzig und Wien, Bibliographisches Institut. 17 Bände in Halbleder, je 10 M. 7 Bände erschienen.

Schon öfters haben wir an dieser Stelle auf das große Unternehmen des Bibliographischen Instituts hingewiesen und ihm gern unsre volle Anerkennung ausgesprochen. Das dürfen wir auch heute wieder thun. Der siebente Band, der soeben erschienen, reiht sich den früheren auf das würdigste an. Er enthält 1066 S. Text, Gain — Groß-Kophta, 9 Farbendruck-, 43 Holzschnittafeln, 8 Karten und über 300 Abbild. im Text.

Einiges aus dem reichen Inhalt: Der längste Artikel ist „Großbritannien" mit 55 S. Auf einige länderkundliche Angaben (eine eingehendere Behandlung der Bodengestaltung, des Kli-

[1]) In Folge dessen ereignet es sich nicht selten, daß die Ergebnisse des Maturitätsexamens in der Mathematik entschieden besser sind, als im Latein. Z. B. geschah es vor einiger Zeit, daß der Fachinspizient des mathematischen Unterrichts an den badischen Gymnasien als Kommissär bei einer Reifeprüfung über die mathematischen Leistungen der Abiturienten sich sehr befriedigt aussprach, dagegen in der Schlußansprache an die Examinierten seinem Bedauern darüber Ausdruck gab, daß einige von ihnen im Lateinischen nicht geleistet, was sie hätten leisten sollen.

mas u. s. w. wie auch der Sprache und Litteratur fanden wir schon unter „England") folgt eine eingehende Statistik, die u. a. interessante Einzelheiten über körperliche Gebrechen, Verbrechertum, Bildung, Landwirtschaft, Gewerbe, Jagd, Bergbau, Industrie, Handel, Schiffahrt u. s. w. enthält. Verfassung und Verwaltung, Heer und Flotte sind nach jeder Richtung hin besprochen. Die Geschichte Großbritanniens ist auf 30 S. behandelt, von denen die Hälfte dem 19. Jahrhundert gewidmet sind. Die Sprache ist klar; in wenig Worten wird viel gesagt. Das Deutsch wird meist selbst die Grenzboten zufriedenstellen. Besonders weisen wir auf die ausführliche und, soweit wir sie prüfen konnten, guten Litteraturangaben hin, die, wie überall im Lexikon, sich auch hier und zwar an jeden einzelnen Abschnitt anschließen. Als Beilagen hat der Artikel zwei Karten, „Großbritannien" und „Entwicklung des britischen Kolonialreichs". Der vielfarbige Druck der letzteren hebt auf einer Weltkarte die verschiedenen Zeiten der englischen Erwerbungen hervor. Ein interessantes Blatt, das uns fast besser als alle Worte die Macht des stolzen Albion zeigt.

Von Artikeln verwandten Inhalts erwähnen wir noch „Griechenland" (Alt- und Neu-Gr.) mit 2 Karten; die von Alt-Griechenland ist sogar mit alphabetischem Namensverzeichnis ausgestattet. „Germanien" besitzt eine gleichartige Karte. Von Naturwissenschaftlichem nennen wir aus der Fülle des Behandelten: „Geologische Formationen" mit farbigen Durchschnitten und „Geiser"; die verschiedenen Erklärungen des Phänomens sind durch Skizzen erläutert; auch ist eine hervorragend schöne farbige Tafel beigegeben, die die Sinterterrasse des Mammutgeisers in dem an Wundern so reichen Yellowstone-Park darstellt. Die „Giftpflanzen" stehen den Farbendrucken der berühmten Schlechtendal-Hallier'schen Flora nicht nach. Eine Reihe von rechts- und staatswissenschaftlichen Abhandlungen, wie Geld, Genossenschaft (mit vielen statistischen Angaben), Gewerbe-Gerichte und -Steuer, Gefängniswesen (10 S.), führen in geschickter Weise in diese wissenswerten Einrichtungen und Fragen ein. Technische Wissenschaften und Industrie sind auch im vorliegenden Bande wieder glänzend vertreten. Als Beispiel: „Glas" in 20 S. mit zahlreichen bildlichen Darstellungen der Fabrikation und Ware und mit einer Farben- und Golddruck-Tafel, deren Druck uns höchste technische Leistungen darzubieten scheint.

Die äußere Ausstattung des Lexikons ist dieselbe musterhafte, die wir von all den großen Verlagswerken des Bibliographischen Instituts kennen.

Wer das Buch aufschlägt, wird da, wo er als Fachmann urteilen kann, gründliche Genauigkeit der Artikel anerkennen müssen, und da, wo er Belehrung sucht, sich an der Klarheit und Ausführlichkeit der Antwort erfreuen.

—l.

Dr. **Th. Dreher**, **Kleine Grammatik der hebräischen Sprache** mit Übungs- und Lesestücken. Freiburg i. B. 1894.

Das Buch ist wie die Übungsbücher von Metzger, Hollenberg, Strack u. a. eine Verbindung von Grammatik und Übungsbuch. Aus Diktaten eines vieljährigen Unterrichts zusammengestellt, will es dem Schüler in der kurzen Zeit, welche dem hebr. Unterricht zur Verfügung steht, die Kenntnis der Laut-, Formen- und Satzlehre und einen Wortschatz übermitteln, die nötig sind, „um ein histor. Stück der Bibel zu übersetzen." In der Anordnung folgt das Buch der system. Grammatik; in 11 Paragr. wird die Schrift- und Lautlehre, in 26 die Formenlehre und ganz weniges aus der Syntax behandelt. Zu den einzelnen Paragraphen folgen von Seite 59 ab Leseübungen, hebräische und deutsche Übungsstücke, zuerst Einzelsätze, bald (ein Vorzug des Buches) zusammenhängende Stücke; wenige unpunktierte Übungen; von S. 78 ab bibl. Texte aus den histor. Büchern und den Psalmen; den Schluß bildet ein kleines hebr.-deutsch. u. deutsch-hebr. Wörterverzeichnis. Verfasser ist bestrebt, nur das Wesentliche und Notwendige in gedrängter Kürze zu bieten, die Regeln durch Beispiele zu veranschaulichen, denselben eine dem Gedächtnis sich leicht einprägende Form zu geben. die Formenlehre durch stete Bezugnahme auf die in § 2—11 vorangestellten Grundgesetze möglichst zu vereinfachen, die Manigfaltigkeiten ihrer Formen als auf wenigen Gesetzen beruhend darzustellen und so dem Schüler das Erlernen der Sprache zu erleichtern und Interesse für dieselbe in ihm zu wecken.

An Widerspruch freilich aus den Kreisen der Fachlehrer wird es dem Buche nicht fehlen. Was das Buch aus Formenlehre und Syntax bietet, wird selbst für die Zwecke der Schule Manchem zu wenig erscheinen, so daß neben diesem die Anschaffung einer größeren Grammatik nötig wird; vielfach wird in demselben eine rationelle Erklärung der wichtigsten sprachlichen Erscheinungen, wie sie nach Olshausens u. A. Arbeiten Hollenberg u. Strack geben, vermißt werden, vor allem aber werden manche der aufgestellten Gesetze und Regeln (wie in § 2, 3, 5, 8 u. a.) der Kritik gegenüber einen schweren Stand haben und in ihrer jetzigen Gestalt sich schwerlich halten lassen. Rohrhurst.

Das im Verlag von O. Bonde in Altenburg erscheinende **Liederbuch für Schulen** in 2 Heften von **J. G. Albert** liegt nun vollständig vor. Neben einem reichen, auf die einzelnen Klassen geschickt verteilten Liederschatz vermittelt das Buch die Einführung in das Verständnis der Notensprache in einer Methode, der man wohl anmerkt, daß sie praktisch erprobt ist. Möchte die dankenswerte Arbeit die verdiente Beachtung vonseiten der Gesanglehrer und aller Freunde des Gesanges finden. E. J.

Wegener, Hilfsbuch für den Religionsunterricht in den unteren und mittleren Klassen hö-

herer Lehranstalten. Berlin, Mittler und Sohn. 1892. 193 S. 1 Mk. 40.

Naturgemäß hat die Abänderung der Lehrpläne des preußischen Kadettenkorps eine Anzahl Hilfsbücher hervorgerufen, die nach den leitenden Gesichtspunkten abgefaßt, von den Religionslehrern an den genannten Anstalten als Leitfaden benutzt werden können. Auch das vorliegende Büchlein hat die Absicht, diesem Zweck zu dienen und erfüllt ihn, wie uns scheinen will, gut. Es enthält sechs Abschnite, dem ein Anhang beigegeben ist. Der erste Abschnitt enthält sechsunddreißig biblische Geschichten des A. T., das Pensum von Sexta, der zweite fünfunddreißig Geschichten des N. T., das Pensum von Quinta; daran schließt sich als Pensum für Quarta Bibelkunde des A. und N. Testaments; ein vierter Abschnitt gibt eine Übersicht des A. Testaments und der Geographie von Palästina; in einem fünften Abschnitt folgt das Leben des Herrn nach dem hl. Evangelium, ein sechster enthält den kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers. Ein Anhang behandelt das Kirchenjahr, die Gottesdienstordnung, den Liederkanon und eine Übersicht über die vorhandenen Religionen. Die Anordnung ist zweckentsprechend. Die biblischen Geschichten sind möglichst im Anschluß an die dem Kind angemessene biblische Ausdrucksweise nacherzählt. Das Ganze macht einen einheitlichen Eindruck und kann allen, die an diese Lehrordnung gebunden sind, empfohlen werden.

Schneider, Lebensbilder aus der Geschichte der evang. Kirche von Luther bis zur neuen Zeit. Berlin, Mittler und Sohn. 1892. 34 S. 1 Mk. 50.

Ein Büchlein, das, wie das eben besprochene, den Erläuterungen zur Kaiserl. Kabinetsordre vom 13. Februar 1890 seine Entstehung verdankt. Da das Werkchen für den kirchengeschichtlichen Unterricht in O. II bestimmt ist, so setzt es naturgemäß die Geschichte der Ausbreitung und Entwicklung des Christentums in U. II voraus und hat die Bestimmung, wie der V. selbst sagt, den kirchlich mündigen Schülern die Religionsgemeinschaft, in welcher sie geboren sind, verehrungswürdig und lieb zu machen. Die Schüler sollen durch diese Lebensbilder hervorragender Kirchenmänner die Segnungen kennen lernen, welche von der evang. Kirche ausgehen. Leider ist die Zahl der Lebensbilder, in Folge der beschränkten Unterrichtszeit, eine sehr knappe und die Behandlung in den gebotenen keineswegs eingehend; doch scheint das unumgänglich Notwendige geboten zu sein. Der kundige Lehrer wird das mangelnde ergänzen und durch persönliche Belebung des Stoffes das Büchlein für den Unterricht nutzbar machen können. Wilh. Frommel.

Einführung in die hebräische Sprache. Für den Schulgebrauch v. J. **Prill**, Oberlehrer a. Gymn. zu Essen. Bonn, P. Hanstein. 1893. 153 S. 2 M.

Aus der Schulpraxis hervorgegangen, will das Buch der Schule dienen und den Schüler „einführen in das zwar schlichte, aber dennoch mit hoher Schönheit ausgestattete Gebäude der ehrwürdigen Sprache, in welcher Gott uns einen Teil seiner Offenbarungen mitgeteilt, in welcher gottbegeisterte Sänger unübertreffliche sinnige Lieder uns hinterlassen haben.“ Es vereinigt in sich Grammatik und Übungsbuch. Der Zweck, den der Verfasser erreichen will, hat die Auswahl, Anordnung und Behandlung des Stoffes wesentlich bestimmt. Unbeschadet der Gründlichkeit will er nur das Wesentliche, Notwendige dem Schüler geben und dies in möglichst anschaulicher und übersichtlicher Form, vom Leichten zum Schwereren aufsteigend, die wichtigsten sprachlichen Erscheinungen sollen aus ihrem Werden zu leichterem Verständnis gebracht, in der Mannigfaltigkeit der Formen, die auf den Schüler oft verwirrend wirkt, dieselben wenigen Bildungsgesetze wirkend nachgewiesen werden, so daß der Schüler diese Formen nicht mehr mechanisch sich einprägt, sondern abzuleiten befähigt ist; das Gelernte soll dann durch Übung und Anwendung zu bleibendem Eigentum gemacht werden. Letzterem dienen hebräische und deutsche Übungsstücke, welche den einzelnen Paragraphen angefügt sind; ersterem die in den Paragraphen gegebenen, faßlich dargestellten Regeln. In der Anordnung derselben weicht Verf. von der einer systematischen Grammatik ab. Damit der Schüler bald zur Lektüre zusammenhängender Sätze übergehen kann, sind Lautlehre, Formenlehre und Syntax nicht in 3 Kapitel geschieden, sondern ineinander geschickt verarbeitet. Man vgl. dazu die Paragraphen über Artikel, die Wortstellung, Bildung einfacher Sätze, Kasusverhältnisse; die Paragraphen über die Silbenbildung, das Schema des einfachen Verbum, das Nomen u. a. Den Schluß des Buches bilden Bemerkungen über den Text der hl. Schrift, über die Form der hebräischen Poesie und ein Wörterverzeichnis zu den Übungsstücken. Das Buch hat unstreitig Vorzüge, die es zu einem Lehrbuch für die Hand des Schülers geeignet machen. Neben Hollenberg und Strack, mit dem es in wesentlichen Punkten übereinstimmt, dürfte kein besseres und geeigneteres zur Zeit vorhanden sein. Zu wünschen wäre, von Kleinigkeiten abgesehen, einmal, daß die Zahl der Übungsstücke vermehrt und an Stelle der einzelnen Formen in den letzten Paragraphen zusammenhängende Lesestücke gesetzt würde; sodann die Aufnahme einiger unpunktierter Texte, an deren Vokalisation, wie die Erfahrung lehrt, das Wissen und Können der Schüler gerne sich versucht; und endlich, wenn irgend möglich, ein etwas größerer Druck der hebräischen Lesestücke. Vielleicht könnte Verfasser sich auch noch entschließen, Abschnitte aus der alttestamentlichen Litteratur aufzunehmen. Jedenfalls verdient das Buch die Aufmerksamkeit der Fachgenossen, und wo es sich um Ersetzung eines alten Lehrbuches handelt, darf bei

der Wahl des neuen das von Prill in erster Reihe in Frage kommen, umsomehr als bei geschickter Anlage und guter Ausstattung der Preis ein niedriger ist. Rohrhurst.

Q. Horati Flacci sermonum et epistolarum libri. Satiren und Episteln des Horaz. Mit Anmerkungen von **Lucian Müller.** II. Teil: **Episteln.** Prag, Wien, Leipzig 1893, Freytag und Tempsky. IV und 345 S. gr. 8. Preis 8 Mark.

Der vor Jahresfrist in diesen Blättern angezeigten Ausgabe der Satiren läßt der bedeutendste Horazforscher der Gegenwart hier die Bearbeitung der Episteln folgen. Die Anlage und Einrichtung dieses Kommentars ist dieselbe wie bei den Satiren. Vorausgeschickt ist dem Ganzen eine m. E. etwas knappe Einleitung über die Geschichte der Entwicklung poetischer Sendschreiben bei Griechen und Römern überhaupt und über die Episteln des Horaz insbesondere. Jedem der beiden Bücher Episteln geht noch eine besondere Einführung voraus, wie auch eine ausführliche Inhaltsangabe an der Spitze jedes einzelnen Gedichtes steht.

Im textkritischen Teil des Kommentars selbst sehen wir die Mitte gehalten zwischen einseitigem Konservativismus und destruktiver Hyperkritik. So findet sich die Annahme von Lücken, Interpretationen und Umstellungen ziemlich selten. Vielmehr sucht der Herausgeber durch tieferes Eingehen auf die Eigentümlichkeiten der Horazischen Dichtung manche der Absonderlichkeiten und Sprünge im Gedankengange unserer Briefe zu erklären. Neu und unzweifelhaft richtig ist z. B. die Beobachtung, daß Horaz im ersten Buche der Episteln sich — soweit die Persönlichkeit der Empfänger überhaupt bekannt ist — nur an Leute des Mittelstandes, d. h. des ordo equester, nirgends an Aristokraten oder Männer wendet, welche kurulische Würden bekleidet hatten. Gut und für das Verständnis der Schwierigkeiten von weittragender Bedeutung ist auch die von Müller gemachte Bemerkung, daß Horaz sehr oft die erste oder zweite Person singularis oder pluralis setzt, wo er ebensowenig den Angeredeten als sich selbst meint.

Der exegetische Teil des Kommentars bietet eine solche Fülle anregenden und z. T. neuen Materials, daß die Horazforschung hier ganz wesentlich gefördert erscheint; ja er darf unseres Erachtens als relativ abschließend gelten. An diesem Urteil ändert auch die Thatsache nichts, daß hier und da auch einem solchen Horazkenner gegenüber sich Widerspruch gegen einzelne Erklärungen regt. Das liegt in der Natur des Gegenstandes. Doch keiner, der sich in Zukunft mit dieser reifsten Frucht Horazischer Muse beschäftigen will, wird des Müller'schen Kommentars entbehren können. An den Kommentator aber möchten wir die Bitte richten, daß er dem liebenswürdigsten aller römischen Dichter treu bleibe und das Werk seines Lebens kröne mit einer eingehenden Erklärung der Oden und Epoden. Das würde den Dank noch erhöhen, der ihm schon für seine bisherigen bedeutenden Leistungen in so reichem Maße gebührt und zu Teil geworden ist. P. Egenolff.

Weldig, Griechisches Lesebuch für Tertia. 1893. Dresden, L. Ehlermann. IV und 144 S. 1,40 M.

Das durch die neuen Lehrpläne erzeugte Bedürfnis nach möglichst frühzeitiger Gewinnung zusammenhängender Lesestücke für den griechischen Unterricht will Weldigs „Griechisches Lesebuch", das seinem Namen gemäß nur griechische Texte enthält, befriedigen; und ich trage kein Bedenken, den Versuch als im wesentlichen durchaus gelungen zu bezeichnen. Von verhältnismäßig wenigen Einzelsätzen abgesehen, bietet W. nur zusammenhängende Stücke, etliche Fabeln und Anekdoten, vorwiegend aber geschichtliche oder sagengeschichtliche Stoffe, die meist den Autoren selber (bes. Herodot, Xenophon und auch Arrian) entlehnt sind, z. T. freilich behufs Anpassung an das grammatische Pensum sehr beträchtlich umgestaltet werden mußten. Ungemein geschickt ist die Anordnung des grammatischen Stoffes. Von vorn herein wird in die Nominalflexion die Erlernung der Verbalformen, zunächst der Indikative, Infinitive und Partizipien verwoben, während die übrigen Modi nach dem Abschluß der Deklination folgen; die Pronomina, mit Ausnahme der Personalpronomina und von οὗτος, treten mit Recht erst ziemlich spät auf; in die Behandlung des II. Aorists sind auch einige der üblichsten sog. unregelmäßigen Verba hineingezogen, u. a. m. Ein paar Dutzend der nötigsten syntaktischen Regeln, auf die im Text jeweils verwiesen wird, sind hinter den Lesestücken zusammengestellt. Ein an die einzelnen Stücke sich anschließendes Vokabular, ferner eine systematische Übersicht über die Verba, ein alphabetisches Verzeichnis der im Texte häufiger vorkommenden Worte und ein vollständiges Register der Eigennamen bilden den Schluß. Außerdem sind zahlreiche Vokabeln, sowie mannigfache Übersetzungshülfen, die z. T. auf das im Lateinunterricht kennen gelernte hinweisen, auch einige Sacherklärungen am Fuße jeder Seite gegeben. Hier hätten m. E. alle die Worte, die in dem alphabetischen Verzeichnis ohnehin ihren Platz fanden, ohne weiteres wegbleiben können. Auch über Einzelheiten kann man verschiedener Ansicht sein: für ἐξόν (Xenoph. Anab. II 6, 6) einfach die Bedeutung „anstatt" zu geben (§. 87, A. 8) scheint mir z. B. ganz unstatthaft. Im allgemeinen aber habe ich die Überzeugung, daß das Buch seinen Zweck, als Vorbereitung für die eigentliche Schriftstellerlektüre zu dienen, trefflich erfüllen wird, zumal wenn an Hand des reichlich gebotenen Stoffes neben gründlicher Einübung der Formenlehre auch Übertragungen aus dem Deutschen in die Fremdsprache nicht verabsäumt werden. Etliche störende Druckfehler, wie §. 25, 1 Ὅτι st. Ὅτε, §. 49, 3 ἀγανατήσας, §. 77, 1 στατευόμενον, §. 82, 20 καλῶν st. καλῶς, wird eine zweite Auflage ausmerzen.

Heidelberg. Hilgard.

Lateinische Litteraturdenkmäler des XV. und XVI. Jahrhunderts. Herausgegeben von Max Hermann. Berlin, Verlag von Speyer und Peters.

Die drei uns vorliegenden Hefte, von bewährten Kennern besorgt, setzen das dankenswerte Unternehmen in der trefflichsten Weise fort.

Heft 5 enthält **Euricius Cordus, Epigrammata,** herausgegeben von Karl **Krause,** 1892 (LII u. 111 S., Pr. 2,80 M.), d. h. die drei ersten der dreizehn Bücher Epigramme des Cordus, denen noch ein Buch Epigramme gegen den Poetaster Thilemann Conradi (Thiloninus Philymnus) beigegeben ist. Die sehr eingehende Einleitung von Krause ist besonders wertvoll durch die neuen Aufschlüsse über das Leben und die Persönlichkeit von Cordus, der einer der hervorragendsten Dichter nicht nur unter den Erfurter, sondern überhaupt unter den deutschen Humanisten war. Die Epigramme selbst sind bei ihrem wechselnden Inhalt eine reiche Quelle für die Kenntnis des religiösen und wissenschaftlichen Lebens jener Zeit, für dessen Erneuerung Cordus, ein Anhänger der Reformation, kühn sein schneidiges Schwert schwang, andere, auch außer denen an Thiloninus, sind persönlichen Charakters. Für ihren hohen Wert spricht allein schon der Umstand, daß Lessing eine Anzahl derselben sich zu eigen gemacht hat (die Nachweise bei Krause p. XXIX). — Unter den Entlehnungen aus Martial (Krause p. LI) konnte zu II 61 auch Martial VI 17 genannt werden, unter den Beiträgen zur Erklärung (p. XLVIII) zu III 3 Vergil, Georg. II 458 s.

Heft 6: **Jacobus Wimphelingius, Stylpho.** In der ursprünglichen Fassung aus dem Cod. Upsal. 687 herausgegeben von Hugo **Holstein,** 1892. XVIII u. 16 S. 60 Pf.

Der Stylpho, dessen ursprüngliche Form Holstein hier giebt — eine von Wimpheling selbst erweiterte Fassung ist unlängst anderwärts wieder abgedruckt worden — ist eine kurze fabula d. h. Komödie, die W. bei einer Licentiatenpromotion zu Heidelberg 1480 nach einer kleinen Ansprache den Kandidaten vorführte, um ihnen ad oculos zu demonstrieren, wohin schließlich Unwissenheit und Trägheit, anderseits aber auch das Gegenteil davon führen. Das nach Erfindung und Ausführung merkwürdig bescheidene Stückchen hat immerhin als erstes Beispiel der neulateinischen Komödie in Deutschland, als Satire und als Beitrag zur Kenntnis des Autors ein gewisses Interesse. Auf alle einschlägigen Fragen giebt Holsteins Einleitung reichlich Antwort.

Heft 9: **Philippus Melanchthon, Declamationes.** Ausgewählt und herausgegeben von Karl **Hartfelder.** Zweites Heft. 1894. XVI u. 38 S.

Aus dem Nachlaß des so früh der Wissenschaft entrissenen, auch von Hermann in einem Vorwort warm gewürdigten Hartfelder wird uns hier noch eine Gabe gebracht, eine Fortsetzung der von ihm im vierten Heft dieser Sammlung veröffentlichten Deklamationen von Melanchthon. Die jetzt neu hinzugekommenen Stücke De gradibus discentium, eine Schulrede für die hart angefochtenen akademischen Grade d. h. zugleich Prüfungen, De ordine discendi, hauptsächlich über die Notwendigkeit des Vorstudiums auf der unteren, der artistischen Fakultät, De restituendis scholis, über die Notwendigkeit niederer und hoher Schulen und deren Hebung, De studiis linguae Graecae, eine gerade heutzutage interessante und vielfach noch zutreffende Verteidigung des Griechischen — diese Reden stehen, wie man sieht, zu Fragen des Bildungswesens in unmittelbarster Beziehung und sind schon aus diesem Grunde, zugleich aber auch ihres inneren Wertes halber mit Recht wieder leicht zugänglich gemacht worden. Die Einleitung zeigt die bei Hartfelders Arbeiten bekannten Vorzüge. Daß trotz einiger Nachträge Hermanns noch manche Citate und Anspielungen unerledigt geblieben sind — so steht die Xenophonstelle p. 6, 20 im Oeconomicus 8, 3, die Worte p. 30, 26 stammen aus Horaz Sat. I 1, 25 —, hat seinen Grund darin, daß Hartfelder nicht mehr eine letzte Hand an die Ausgabe legen konnte.

Heidelberg. **Brandt.**

Mitteilungen.

In den Süddeutschen Blättern für höhere Unterrichtsanstalten (II. Jahrg. Nr. 22) hat Geheimerat E. Wagner in Karlsruhe über die Großh. Friedrichsschule,[1] deren Leiter er einst war, einen Bericht geliefert, der auch manchen Nichtbadener recht interessieren möchte. Danach wich der Lehrplan dieser Anstalt nur wenig von dem der öffentlichen humanistischen Anstalten ab. In Prima hatten die beiden klassischen Sprachen wöchentlich genau dasselbe Stundenmaß, in den Sekunden und Tertien je eine halbe Stunde weniger. Das Freihandzeichnen verfügte über zweimal 1½ Stunden in der Woche (statt über zwei im Ganzen),

[1]) Diesen Namen führte die Schulklasse, die S. K. H. den Erbgroßherzog von Baden mit einer Anzahl Altersgenossen vereinigte, im Herbst 1867, dem Standpunkt einer Gymnasialquinta entsprechend, ins Leben trat und bis zur Abiturientenprüfung 1875 durch alle weitern Jahreskurse durchgeführt wurde.

war aber, wie in unsern Gymnasien, von Untersekunda an fakultativ, und ebenso das Englische. Der Mathematik waren in Tertia und Sekunda je 5 wöchentliche Stunden zugeteilt (statt 4), doch in der Prima nur 3, wie auch damals in den Gymnasien. Die Geographie verfügte, wie in dieser, über zwei Stunden in V und IV, über eine in den Tertien, über keine besondere Stunde in den oberen Klassen. Für Naturgeschichte war nur je 1 St. von V bis Ober-III ausgesetzt, während unsere Gymnasien 2 haben. Für Physik waren, wie hier, je 2 Stunden von Untersekunda bis Oberprima bestimmt. Für Turnen und Exerzierübungen (diese unter militärischer Leitung) wurden 2—4 Stunden in der Woche verwandt. — Die Abiturientenprüfung wurde den Zöglingen der Friedrichsschule in derselben Weise, wie den Gymnasialabiturienten abgenommen.

Im jüngst erschienenen Heft vom Jahrbuch des Kais. Deutschen archäologischen Instituts finden sich folgende Mitteilungen über die während des nächsten Winters und Frühjahrs in Italien und Griechenland gebotenen Belehrungen und Ausflüge:

In Rom werden die öffentlichen Sitzungen mit der Winckelmannsfeier am 7. Dezember beginnen und bis zur Palilienfitzung, am 19. April 1895, an jedem zweiten Freitag stattfinden. — Der erste Sekretar, Herr Petersen, wird von Januar bis April Vorträge in den Museen halten und außerdem in den Vatikanischen Museen Übungen im Aufnehmen antiker Bildwerke leiten. Der zweite Sekretar, Herr Hülsen, wird vom 15. November bis Weihnachten ungefähr zwanzig Vorträge über Topographie von Rom halten und vom Januar bis April zweimal wöchentlich epigraphische Übungen leiten. — Im Frühjahr sollen Ausflüge nach Ostia, der Villa des Hadrian, Palästrina und längs der Via Appia unter Führung der beiden Herren Sekretare stattfinden. — Im Juli wird Herr Mau, wie bisher, einen achttägigen Kursus in Pompeji abhalten, über dessen Zeit später genauere Auskunft vom Römischen Sekretariat zu erhalten sein wird.

In Athen beginnen die öffentlichen Sitzungen am Mittwoch den 12. Dezember und werden bis Ostern jeden zweiten Mittwoch abgehalten werden. — Der erste Sekretar, Herr Dörpfeld, wird seine Vorträge über die antiken Bauwerke und die Topographie von Athen, Piräus und Eleusis Mitte Oktober beginnen und wöchentlich einmal bis zum April fortsetzen. Der zweite Sekretar, Herr Wolters, wird vom Dezember bis zum April Übungen zur Einführung in die Antiken-Sammlungen Athens halten. — Die gewöhnliche Reise des Instituts durch den Peloponnes bis Olympia wird voraussichtlich am 15. April angetreten werden und etwa 14 Tage dauern. Da die Zahl der Teilnehmer nur eine beschränkte sein kann, ist eine möglichst frühzeitige Meldung empfehlenswert. — Die zweite, nach mehreren Inseln und Küstenplätzen des Ägäischen Meeres gerichtete Reise wird wahrscheinlich vom 6. Mai ab stattfinden. Sie soll, wenn es möglich ist, bis Troja ausgedehnt werden. Meldungen zu beiden Reisen sind an den ersten Sekretar in Athen zu richten.

Preisausschreiben des Zentral-Ausschusses zur Förderung der **Jugend- und Volksspiele** in Deutschland über die Frage: „Wie sind die öffentlichen Feste des deutschen Volkes zeitgemäß zu reformieren, und zu wahren Volksfesten zu gestalten?“

Bedingungen: 1. Die Arbeit soll zwei Druckbogen nicht überschreiten. (Über den Umfang solcher Druckbogen s. Jahrbücher des Zentral-Ausschusses, Voigtländer, Leipzig). 2. Die Arbeiten müssen gut leserlich sein; undeutlich geschriebene werden nicht berücksichtigt. 3. Jede Arbeit ist mit einem Motto zu versehen. Ein verschlossener Briefumschlag mit demselben Motto ist beizufügen; in demselben muß Name und Adresse des Bearbeiters enthalten sein. 4. Die Arbeiten sind bis zum 15.

März 1895 frei einzusenden an den Geschäftsführer des Zentral-Ausschusses, Direktor H. Raydt in Hannover, Petersilienstraße 2d. 5. Das Preisgericht besteht aus den 6 Vorstandsmitgliedern des Zentral-Ausschusses: Abgeordneter von Schenckendorff-Görlitz, Dr. med. F. A. Schmidt-Bonn, dem Geschäftsführer H. Raydt-Hannover, Professor Dr. Koch-Braunschweig, Gymnasial-Direktor Dr. Eitner-Görlitz und Turn-Inspektor A. Hermann-Braunschweig. Diese beteiligen sich an der Bewerbung nicht. 6. Die beste Arbeit wird mit einem Preise von 300 (Dreihundert) Mark, die beiden dann folgenden mit je 100 Mark prämiiert. Diese drei Arbeiten werden Eigentum des Zentral-Ausschusses, der sich vorbehält, dieselben in ihm geeignet erscheinender Weise zu veröffentlichen. Die nicht prämiierten Arbeiten werden zurückgeschickt.

Zur Orientierung über den mannigfachen Inhalt des **Österreichischen Litteraturblattes**, herausgegeben von der Leo-Gesellschaft in Wien, redigiert von Dr. Franz Schnürer (Administration, Wien, I., Annagasse 9), diene das Verzeichnis der Artikel in Nr. 19 des I. Jahrgangs:

Schell, Hm., Katholische Dogmatik, III, 2. (Hofkaplan Dr. A. Fischer-Colbrie, Direktor am Augustineum, Wien.) — Meindl, Konr., Leben u. Wirken des Bischofs Franz Jos. Rudigier von Linz. II. (Prof. Dr. Cöl. Wolfsgruber, Wien.) — Greve, J. B., Geschichte der Benediktiner-Abtei Abdinghof in Paderborn. (P. Alb. Poncelet, Bollandist, Brüssel.) — Königsdorfer, Mart., Katholische Homilien, neu herausg. von Dr. Al. Eberhart. (A.) — Natorp, P., Religion innerhalb der Grenzen der Humanität. (Prof. Dr. F. Endler, Teplitz.) — Remsies, Ferd., Sozialistische und ethische Erziehung im J. 2000. (Ders.) — Scholasticus, Joh., Stellung des kathol. Religionsunterrichtes in der Volksschule im Lehrplan der Jünger Herbarts. (Ders.) — Berninger, M. A., Die geistliche Schulaufsicht in der Volksschule. (Ders.) — Irmer, Gg., Hans Georg von Arnim. Lebensbild eines protestant. Feldherrn und Staatsmannes aus der Zeit des 30jähr. Krieges. (Hofr. Onno Klopp, Wien.) — Spamers Illustrierte Weltgeschichte, Lief. 52—59. — Erman, Adf., Ägyptische Grammatik. (Dr. A. Dedekind, Custos der Sammlung ägypt. Altertümer des kunsthistor. Hofmuseums, Wien.) — Kraus, A., Der deutsche Büchermarkt 1893. — Seidel, A., Praktisches Lehrbuch der englischen Umgangssprache. — Seidel, A., Praktisches Lehrbuch der französischen Umgangssprache. — Eckermann, J. P., Gespräche mit Göthe, herausg. von A. v. d. Linden. — Sauer, Br., Der Torso von Belvedere. (Dr. Friedr. Löhr, Privatdozent an d. Univ. Wien.) — Kupka, P. F., Wiener „Papyri". (Dr. A. Dedekind.) — Gasparitz, A., Semriach mit Schöckel und Lugloch. (J.) — Achleitner, A., Tirol und Vorarlberg. Neue Schilderung von Land und Leuten. — Poschinger, Hnr. v., Die wirtschaftlichen Verträge Deutschlands. (Friedr. Frhr. zu Weichs-Glon, Innsbruck.) — Kober, Joh., Karl Mez, ein Vorkämpfer für christlichen Sozialismus. (Dr. Edw. Ramsperger, Rechtsanwalt in Frauenfeld.) — Werminghoff, Albert, Die Verpfändungen der mittel- und niederrhein. Reichsstädte während des 13. und 14. Jahrhunderts. (Dr. T. v. Sartori-Montecroce, Privatdozent an der Univ. Innsbruck.) — Lagenpusch, Emil, Das germanische Recht im Heliand. (Dr. O. Doublier, Beamter der Hofbibliothek, Wien.) — Berzelius u. Liebig, Ihre Briefe von 1831—1845, herausg. von Just. Carrière. (Dr. Hs. Malfatti, Privatdozent a. d. Univ. Innsbruck.) — Schulze, Max, Die Orchidaceen Deutschlands, Deutsch-Österreichs und der Schweiz. — Marie Nathusius. Ein Lebensbild. In neuer Darstellung von E. G. (F. Sch.) — Klee, Gotth., Das Buch der Abenteuer. (F. Sch.) — A. v. S., Tante U. Ein Lebensbild. (Sch.) — General-Versammlung der Leo-Gesellschaft am 30. u. 31. Juli und 1. August 1894 in Salzburg. III. (Schluß.) — Berichtigung von Dr. B. Reteler und Entgegnung von Prof. Dr. Jos. Schindler. — Personalnachrichten. — Inhaltsangabe von Fachzeitschriften. — Bibliographie.

Wir erlauben uns darauf hinzuweisen, daß von der im J. B. Metzler'schen Verlag in Stuttgart erscheinenden neuen, von G. Wissowa redigierten Bearbeitung von **Pauly's Real-Encyclopädie der klassischen Altertumswissenschaft**, an der über 100 Mitarbeiter, Autoritäten auf allen Gebieten der klassischen Altertumskunde, mitwirken, der **erste Band** (Aal—Apollokrates) jetzt fertig vorliegt. — Das ganze Werk ist auf 10 Bände (zu 90 Bogen) berechnet; der Preis des Vollbandes ist 30 M., der des Halbbandes 15 M.

Abgeschlossen Mitte Dezember 1894.

nächsten Heft, wie wir das früher schon einige Male gethan, eine bibliographisch genaue und nach Fächern geordnete Uebersicht über die eingelaufenen Bücher geben. Bis zu einem gewissen Grade wenigstens dürfte schon eine solche den Zwecken der Verlagshandlungen dienen. Eine ganze Reihe dieser Schriften befinden sich übrigens bereits in den Händen von Rezensenten. Nicht alle freilich werden genauer besprochen werden können, doch einzelne. Unter den in letzter Zeit erschienenen pädagogischen Werken gehört hierzu jedenfalls die von Prof. Rein begonnene Encyclopädie des Unterrichtswesens; unter den altertumswissenschaftlichen die neue Auflage des Atlas der antiken Welt von Kiepert. G. Uhlig.

Herr Professor Kundmann hat von seiner in der Wiener Universität jüngst aufgestellten Bonitz-Büste eine kleine Nachbildung geformt. Von derselben sind elfenbeinfärbige Abgüsse (hoch 0.24m, mit dem schwarzen Sockel 0.31m) durch Herrn Otto Wagenrink Wien III/3 Arsenalweg Nr. 1307 zu beziehen. Der Preis beträgt 5 Gulden, mit Verpackung und Versendung 6 Gulden = 12 Mark.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)

Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Sechster Jahrgang.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1895.

Inhaltsverzeichnis.

Anzeigen und Besprechungen.

Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Sechster Jahrgang.

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrags von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. Beilagen nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1895. Heft I.

Für die Redaktion verantwortlich Dr. O. Kübler, Dir. des Wilhelms-Gymnasiums in Berlin.

Inhalt.

Die Mitglieder des Gymnasialvereins werden ersucht, die Mitteilung an die Vereinsmitglieder auf der 2. Seite des Umschlags zu beachten.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1895.

An die Vereinsmitglieder.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mk. und 5 Pf. Bestellgebühr, für die anderen Länder 2½ Mk.) sind an Herrn **Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, 45 Rohrbacherstraße** zu richten. Auf der Rückseite der Postkarte bitten wir zu bemerken, für welches Jahr der Beitrag gelten soll. Wo Zweifel walten sollten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Denen, die in Zukunft eine Empfangsbescheinigung wünschen sollten, wird er eine solche zugehen lassen.

Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare die Zahl der Hefte nicht die ausreichende sein sollte, so ersuchen wir um sofortige Nachforderung. Überzählige Exemplare bitten wir nicht zurückzusenden, sondern an etwa für den Inhalt interessierte Mitglieder zu geben.

Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst bald Hrn. Prof. Hilgard mitzuteilen.

Da der Redaktor der Zeitschrift sich für ein halbes Jahr auf einer wissenschaftlichen Reise befindet, so bittet er, bis Pfingsten 1895 Manuskripte an Hrn. Direktor Dr. O. **Kübler**, Berlin W. 15 Bellevuestr. einzusenden, der die Güte haben wird, die Redaktionsgeschäfte bis dahin zu führen. Die zur Besprechung bestimmten Bücher dagegen sind, wie bisher, nach Heidelberg, und zwar durch Vermittlung von Carl Winter's Universitätsbuchhandlung an Prof. Dr. Hilgard zu schicken.

Angezeigte Bücher.

Das 350jährige Jubiläum des Königl. Marienstifts-Gymnasiums in Stettin.

Zu den zahlreichen höheren Anstalten, deren Grund in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts gelegt wurde, und die demnach jetzt auf ein Bestehen von drei und einem halben Jahrhundert zurücksehen können, gehört auch das Königl. Marienstifts-Gymnasium in Stettin. Wie schon der Name der Anstalt zeigt, geht sie auf eine geistliche, der Jungfrau Maria geweihte Stiftung zurück. Die Marien-Domkirche in Stettin ist bereits 1263 gegründet, mit derselben war wohl meist eine Schule verbunden. Als in der Zeit der Reformation die geistlichen Stiftungen aufgehoben wurden, bestimmten die damals regierenden Herzoge Pommerns Barnim XI. und Philipp I. einen beträchtlichen Teil der reichen Einkünfte des Stettiner Domkapitels für die Errichtung einer „Pädagogei". Nach langen Verhandlungen kam endlich unter thätiger Beihülfe des Johann Bugenhagen das Werk zu Stande, am 25. Oktober 1543 wurde die Stiftungsurkunde vollzogen und im nächsten Jahre das Pädagogium als herzogliche Fürsten- und Landesschule eröffnet. Die innere Einrichtung war der der anderen Fürstenschulen ganz ähnlich, aufgenommen wurden nur Zöglinge, welche die Elemente der lateinischen Sprache schon gelernt hatten. Man unterrichtete in den drei alten Sprachen, Philosophie und Theologie und ging von Anfang an von dem Bestreben aus, nicht nur für die Universität vorzubereiten, sondern sogar den Besuch einer Hochschule unnötig zu machen. Über 100 Jahre hat das Pädagogium bestanden und unter mancherlei wechselnden Schicksalen den akademischen Charakter immer mehr ausgeprägt. Es erreichte die Anstalt hierdurch zwar gerade in den Jahren des 30jährigen Krieges eine Zeit hoher Blüte, in der namentlich auch die klassischen Sprachen mit großem Eifer gelehrt und betrieben wurden; aber zugleich mit der Ausbildung des Pädagogiums zu einer kleinen Universität zog auch die Zügellosigkeit und Unordnung des Studentenlebens ein, so daß die Schule bald verfiel und 1667 von der schwedischen Regierung aufgehoben wurde. Sogleich aber errichtete dieselbe an der Stelle des alten herzoglichen Pädagogiums das Gymnasium Carolinum, das sich hauptsächlich nur dadurch von der alten Stiftung unterschied, daß das Alumnat aufgelöst und die akademische Gestaltung der Schule noch mehr ausgeprägt wurde. Als im Jahre 1713 der preußische König Friedrich Wilhelm I. zunächst vorläufig von Stettin Besitz nahm, war das Gymnasium wieder dem Untergange nahe. Die äußeren Geschicke der Stadt und die wieder sehr stark zunehmende Zügellosigkeit hatten besonders dazu beigetragen. Mit energischer Hand griff Friedrich Wilhelm I. ein, und begründete er die Anstalt von neuem als Gymnasium

academicum (1716). Das Grundübel, an dem die Schule litt, wurde aber nicht abgestellt, vielmehr die akademische Einrichtung immer mehr bevorzugt, ja endlich 1757 sogar das beständige Rektorat abgeschafft und ein unter den Professoren abwechselndes eingerichtet. Die Formen, unter denen die Schule bestand, zeigten sich bald als ganz veraltet, aber alle Reformversuche, welche die preußische Regierung vornahm, scheiterten hauptsächlich an dem Widerstande der Professoren. In Folge dessen ging die Frequenz sehr zurück, die Leistungen wurden schwach. Endlich 1805 wurde das akademische Gymnasium als solches aufgehoben und mit dem Ratslyceum in Stettin vereinigt. Als Königliches und Stadt-Gymnasium bestand die Schule von 1805—1869, dann errichtete die Stadt ein eigenes Gymnasium, und die alte Schule erstand von Neuem als Marienstifts-Gymnasium.

Unter mannigfaltigen Schicksalen und Wandlungen hat die alte Stiftung 350 Jahre bestanden, gleich ist aber das Ziel geblieben, das man stets verfolgte. Es galt neben dem Unterricht in der evangelischen Lehre vor allem auch die Jugend in die alten Sprachen einzuführen. Die Inschrift, welche das 1832 erbaute Gymnasialgebäude trägt, iuventuti bonis litteris erudiendæ, ist durch die Geschichte der Anstalt begründet. Schon in der ältesten Zeit wurde neben der lateinischen Sprache das Griechische eifrig betrieben und gelehrt, auch vernachlässigte man nicht ganz die Pflege der Muttersprache. Mit der Einführung der neueren Sprachen folgte man am Ende des 17. Jahrhunderts sofort der allgemeinen Zeitströmung.

Die Zahl der Lehrer, die an der Anstalt thätig waren, betrug anfänglich 3, später 4. Daneben hielten auch die Geistlichen an der St. Marienkirche den Schülern theologische Vorlesungen. Am akademischen Gymnasium unterrichteten 8 Professoren, zu denen erst in den letzten Jahren noch andere Lehrer kamen. Seit dem Jahre 1805 ist mit dem Gymnasium ein „Seminar für gelehrte Schulen" verbunden. Da der Wechsel in demselben naturgemäß ein beständiger ist, so ist die Zahl der Lehrer, welche in den Jahren 1805—1894 an der Anstalt unterrichtet haben, sehr groß, trotzdem nicht wenige Lehrer fast ihr ganzes Leben an dem Gymnasium gearbeitet haben. Die Zahl beläuft sich auf 336, von denen nicht weniger als 223 Mitglieder des Seminars gewesen sind.

Aus alter Zeit ist unter den Lehrern besonders Johannes Micraelius (Rektor 1642—58) zu nennen, unter dessen Leitung das Pädagogium zu großer Blüte gelangte. Als Geschichtsschreiber, Theologe und Pädagoge ist er gleich hervorragend. Neben ihm wirkten mehrere Männer an der Anstalt, deren damals bekannte Namen zahlreiche Schüler herbeizogen. Auch in der späteren Zeit haben sich manche Lehrer wissenschaftlich hervorgethan. Aus unserm Jahrhundert seien die 3 Direktoren K. Fr. W. Hasselbach (1828—54), K. Peter (1854—56) und A. G. Heydemann (1856—77) vor allen genannt. In der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts war ein Kreis von Lehrern hier thätig, die mit hervorragender Gelehrsamkeit eine seltene Eigenart verbanden und es verstanden, die Schüler zu fesseln und über die Schulzeit hinaus zu wahrer Dankbarkeit gegen die Schule zu erwecken. Da sind vor allen der Dichter Ludwig Giesebrecht (1816—66), der Musikdirektor Carl Loewe (1820—66), der Mathematiker und Sprachforscher Hermann Graß-

mann (1852—77), der Philologe K. E. A. Schmidt (1828—69) und F. F. Calo (1845—72) zu nennen. Ihr Andenken ist, wie auch die Jubelfeier wieder zeigte, noch bei vielen Schülern lebendig. Von 1842 bis 1849 war H. Bonitz an dem Gymnasium thätig, von hier ging er nach Wien. Dort hat er bei der Reorganisation des österreichischen Gymnasiums nicht am wenigsten die Eindrücke und Erfahrungen verwandt, die er in Stettin gewonnen hatte. Zu den bereits verstorbenen ehemaligen Lehrern gehören ferner W. P. Corssen (1844—46), Frz. Kern (1852—59), Rich. Volkmann (1853—55), Al. Kolbe 1866—82) u. a. m. Das Verzeichnis der ehemaligen Lehrer führt aber außerdem zahlreiche heute noch lebende Schulmänner und Gelehrte von weiter bekanntem Namen auf. Auch mancher berühmter Schüler kann sich das Gymnasium rühmen. Wir nennen nur aus unserm Jahrhundert K. W. Krüger, J. G. Droysen, Frz. Kugler, A. Ritschl als solche, die auf verschiedenen Gebieten der Wissenschaft Hervorragendes geleistet haben.[1])

Die Feier des Jubiläums nahm am Sonntag den 23. Sept. abends 8 Uhr im Konzerthause mit der Begrüßung der zahlreich von nah und fern erschienenen alten Schüler und Vertreter anderer Schulen ihren Anfang. Darauf folgte am Montag 11 Uhr vormittags der Fest-Aktus in der reich geschmückten Aula des Gymnasiums. Zur Einleitung sang die Versammlung das Lied: „Sei Lob und Ehr' dem höchsten Gut" (V. 1 u. 2), an das sich der Gesang des Gymnasialchors: „Die Himmel rühmen des Ewigen Ehre" von Beethoven anschloß. Hierauf sprach Herr General-Superintendent Poetter das Gebet, in welchem er dem Höchsten dankte für den reichen Segen, den er durch die Anstalt habe wirken lassen, und ihn bat, auch fernerhin mit seiner Gnade über derselben zu walten. Nach dem Haydn'schen Chore: „Du bist's, dem Ruhm und Ehre gebührt" ergriff Se. Exz. der Staatsminister Herr Oberpräsident v. Puttkamer das Wort und beglückwünschte die Anstalt im Namen Sr. Majestät des Kaisers und des Herrn Unterrichtsministers. Eine echte, rechte Tochter der Reformation, habe die Anstalt in Freud' und Leid das Geschick der Provinz geteilt, in den dunkelsten Zeiten unseres Vaterlandes die Fahne der freien Wissenschaft hoch gehalten, viele tüchtige Männer für die Wissenschaft, Armee, das Erwerbsleben erzogen. Daher sei die allgemeine Teilnahme an ihrem Jubelfeste natürlich, daher habe auch die Staatsregierung allen Grund, der Anstalt zu danken, besonders wegen der letzten 50 Jahre, in denen das Gymnasium so ausgezeichnete Männer für den Staats- und Kriegsdienst gestellt habe. Möge sie in derselben Weise erhalten bleiben zum Segen vieler und neue Blüten und Früchte bringen! Nach diesen Worten verkündete Se. Exz. die Auszeichnungen, die Se. Majestät der Kaiser zu verleihen geruht habe. Herr Direktor Dr. Weicker erhielt den Kronenorden III. Klasse, die Herrn Professoren Pitsch und Jobst den roten Adlerorden IV. Klasse, der Schuldiener Sparre das allgemeine Ehrenzeichen; dem technischen Lehrer Herrn Müller

[1]) Genaueres über die Geschichte in der Festschrift zur Jubelfeier.

1*

wurde vom Herrn Unterrichtsminister der Titel Oberlehrer verliehen. Nachdem Se. Exz. ein Hoch auf Se. Majestät den Kaiser und König, den hohen Schützer der Anstalt, ausgebracht, übermittelte der Herr Regierungspräsident v. Sommerfeld die Glückwünsche der Königlichen Regierung. Im Namen des Marienstifts-Kuratoriums nahm das Wort Herr Provinzialschulrat Dr. Bouterwek und gab namentlich dem Wunsche Ausdruck, daß die Anstalt die von den vergangenen Zeiten überkommenen Güter: Glauben, Sittlichkeit, Wissenschaft, Vaterlandsliebe erhalten und pflegen möge. Nach dem Chorgesange von Schnabel: „Herr, unser Gott, wie groß bist Du", hielt Herr Direktor Dr. Weicker die Festrede: Der Vergangenheit gelte die Erinnerung, der Gegenwart die Freude, der Zukunft die Hoffnung. Das nächste und mächtigste Gefühl sei das der Freude über die Gegenwart und Dank für dieselbe. Dieser Dank gebühre nächst Gott dem Landesherrn, den Staatsbehörden, dem Kuratorium, den Vertretern der Stadt, der Provinz, der Kirche, der Universität, den Eltern der Schüler, den alten Lehrern und Schülern selbst.

Dann fuhr er fort: „350 Jahre, welche Zeit: fast die ganze Spanne der neueren Geschichte umfaßt sie! Und welch ein Wechsel der Zeiten darin: politisch zuerst die allerlei Schiebungen unter den Territorialherren, im großen Kriege die fremden Herrscher auf deutscher Erde, dann Brandenburgs Anlauf, Preußens Aufstieg zur Macht, endlich das Reich geeint, „Deutschland eins vom Fels zum Meer!" Für Pommern bedeutet dies das letzte Jahrhundert des Greifenstammes, drei viertel Jahrhundert schwedisch Regiment, aber dann — nun fast 180 Jahre, die große Hälfte unserer Jubelperiode, Gehorsam und Zucht, Arbeit und Ehre von der Arbeit unter pflichtbewußten Hohenzollernherrschern! Unsere Anstalt insonderheit wandelt sich aus dem Fürstlichen Pädagogium in ein Gymnasium regium, eine nordische Karlsschule unter den Schwedenkönigen, dann nach dem Anfall an Preußen in das Akademische, das Königliche und Stadt-, endlich das Königliche Marienstifts-Gymnasium! Welcher Wechsel auch in der herrschenden Geistesströmung und der Kulturmacht jeder Zeit; im 16. Jahrhundert der Glaubensmut der Reformatoren und nachfolgend Theologenstreit, bei leidlichem Wohlstand; 100 Jahre später, nach dem Verfall des Landes, die stille, ja gelehrte Arbeit protestantischer Männer in Kirche, Schule und fürstlichem Regiment, die wieder aufhalf; im 18. Jahrhundert bei straffferer Ordnung der Staatsverwaltung daneben im Geistesleben das im Morgenrot der Aufklärung sich selbst behagende Wissen mit doch recht unbehaglichen Disputen der Wissenden unter einander; darauf das neue Elend der Franzosenzeit, die neue Selbstbesinnung auf das Innenleben und die Kraft der frommen deutschen Volksseele, der neue Aufschwung des Bürgertums in städtischer Ordnung, seit unseren zwanziger Jahren die Herrschaft der Philosophie, des Klassizismus, und jetzt die Herrschaft der Lehrpläne!

Aber genug mit den Deckschildern für ganze Perioden, die vielleicht manches Sonderleben überkleben. Es giebt lehrreiche Einzelbilder auch aus der Geschichte unserer Anstalt. Sehen wir, um nicht einen langen Faden zu spinnen, nur auf die Säkularjahre, nach denen wir zählen.

1544 zuerst, wo ins Leben trat, was im Jahre vorher auf dem herbstlichen

Hoftage zu Jasenitz den fruchtbaren Keim des Lebens empfangen hatte. Bekundet und belegt ist dies in der Festschrift, welche kundiger Fleiß für Sie entworfen hat, beleben soll es heute Abend unserer Jugend Kunst, wenn drangvoll fürchterliche Enge uns nicht gar erstickt. Hier sei genug gesagt, daß wohl ein Ansatz im Mittelalter vorhanden, aber doch auch unsere Anstalt ein Werk des Reformationsgeistes war. Die großen Namen für die Grundlegung evangelischen Schulwesens — sie gehören auch uns an: Bugenhagen, Melanchthon, Paulus von Roda! Die Gründer selbst aber waren Pommerns Herzöge, erst unter sich entfremdet, nun einander und dem Evangelium gewonnen, ihre Helfer Pommerns Edle, wie sie die Festschrift auf ihren ersten Bogen nachweist, Dewitz, Wobeser, Pritzen, Schwerin, Puttkamer, Maltzahn, Damitz; und andere Namen, die noch klingen, tauchen unter den ersten Schülern auf. Das Leben der Schüler mochte ja bald klösterlich fleißig, bald junkerlich ausgelassen sein, Lehre und Leben zog doch viele an, auch von weit her. Aber war auch der Wille gut, am Ende versagten die Kräfte.

1644 gab es nicht viel zu jubeln, kaum irgendwo, und auch hier nicht, wo seit 7 Jahren der neue Herr, der Schwede, im Lande war, und doch hier verhältnismäßig noch am ersten. Der Kriegslärm war leidlich fern, Schwedens Herrschaft immerhin wohlwollend und kraftvoll, bei der Schule insonderheit freilich das Gepränge mit Disputationen und Orationen, der Behang mit Juristerei und Medizin von zweifelhafter Güte; von zweifellosem Werte aber der Mann, der an der Spitze des Gymnasiums stand, dessen Schüler er einst gewesen, Joh. Lüttkeschwager (Micraelius), für Pommern vieler Ruhmestitel wert, aber vor allem communis Pomeraniæ praeceptor, ein gemeiner, d. h. allgemeiner Lehrer für Pommerland, der noch einmal alles hierher zog und in kurzem die Schule, deren Glanz verblaßt war, im Lichte seines Namens wieder leuchten ließ: im Grunde einer der vielseitigen, aber auch zähen, arbeitseifrigen und arbeitsfrohen Meister, wie sie im protestantischen Gelehrtentum doch gerade das Elend jener Zeiten an manchen Orten gezeitigt hat. Sein Bild mit feinen Zügen ist das älteste in unserem Konferenzzimmer: **memoria eius nunquam obliteranda**, es soll auch uns im Segen sein.

1744 wurde das 200jährige Jubiläum „durch die Glocken des größten Geläutes" „mit Pauken und Trompeten" eingeleitet. Es wurde mit der Aufstellung eines Königsbildes gefeiert, das noch in unserer Ober-Prima steht und in den Herrscherbüsten aus diesem Jahrhundert hier in der Aula sich fortsetzt. Es wurde eine Woche lang mit lateinischen Reden begangen, die sogar nachmittags nach dem Diner bei dem ersten Kurator noch eine Stätte und anscheinend auch Hörer fanden. Aber im Grunde war doch jetzt erst recht nicht viel zu jubilieren. Zwar der Name der Anstalt war vornehmer geworden: es hieß nun seit dreißig Jahren, was es zumeist schon vorher gewesen, „akademisches Gymnasium"; aber unter dem akademischen Mantel stak kein solides Knochengerüst, viel weniger ein kräftiger Leib mit gesund pulsierendem Leben. Der Rektor, Mich. Friedr. Quade, der zweite, der uns im Bilde erhalten ist, und der haltbarste unter allen Rektoren, denn er hielt es über 40 Jahre in diesem Amte aus, stand doch in unhaltbaren Verhältnissen. Der Professoren akademische Freiheit bestand in der Freiheit zu Meinungen

und Disputen, und der Fleiß der Studiosen nicht selten in der Beflissenheit um Musterarbeiten, die wohl im Grunde das Werk der Professoren waren. Das gnädigst abgeschlagene Gesuch um ein Bannrecht zum Schulbesuch aus ganz Pommern war ein Angstruf der Verlegenheit im Mangel an eigener Kraft, und das wirklich erlangte ius sigilli konnte das akademische Gymnasium bald benutzen, um sein eigenes Todesurteil zu besiegeln. Das Glücksspiel eines roulierenden Rektorates ging verloren, und der letzte Rektor Sell mußte zufrieden sein, in dem Directorium biceps mit unterzukommen, mit welchem die neue Zeit beginnen sollte.

1844 welch anderes Bild! manche von Ihnen, meine Herren, können es selbst bezeugen. Die Sprecher aus dem damaligen Schülerkreise sehen wir als Männer unter uns, Sievert und Bourwieg. Lieder in Giesebrechts Worten, in Loewes Weisen umrahmten die Feier. In ihrer Mitte das Schulhaupt Hasselbach, um ihn die Träger bekannter Namen, außer den Genannten noch Graßmann d. Ä., Schmidt, Hering, Bonitz, der zum Feste Professor wurde, Friedländer, Barges, Stahr und wie sie weiter heißen: dazu in diesem Hause, das erst seit 12 Jahren stand, etwa 360 Schüler, für jene Zeit eine große Zahl, weiter im Saale und am andern Tage im Freien eine ungemessene Zahl von Teilnehmern; denn noch war das Gymnasium fast die einzige höhere Schule der Stadt, und es selbst stand im Aufstieg seiner großen Zeit. — Die Schule war anders geworden seit 40 Jahren. Das akademische Gymnasium war aufgehoben, seit 1805 mit dem Ratslyceum, das es einst befehdet hatte, aufgegangen in eine neue Schöpfung, das Königliche und Stadt-Gymnasium, nun nicht mehr ein „compositum von gelehrter und Mittelschule“, sondern ein rechtes Gymnasium und ein gutes. Wohl war der Anfang in der bösen Franzosenzeit schwer gewesen. Aber auch innere Schwierigkeiten waren doch überwunden. Im Doppelrektorate hat sich der milde Sell, dessen leise Art seine Briefe in feinsinnigen aber doch immer etwas verstohlenen Bemerkungen zeigen, von der derberen Thüringer Natur in seinem Kollegen Koch, einem Freunde des Turnens, wohl bald überbieten lassen. Nach seinem Tode hat Koch, augenscheinlich ein höchst charaktervoller Mann, den Ältesten heute noch bekannt, erst recht kraftvoll eingegriffen, und nach seinem Übertritte in die Schulverwaltung der in zwei Wissenschaften gelehrte Hasselbach das Regiment milde weitergeführt. Dazu die Frische der Lehrer, die in das Amt, das damals der Eigenart noch freien Raum ließ, auch der Arbeit einen ungewöhnlich reichen Lohn gewährte, aus den Freiheitskriegen mit voller Begeisterung eingetreten waren, und dann in langem Wirken an gleicher Stelle ganz mit der Anstalt und mit einander verwuchsen! Gewiß eine reiche, eine blühende Zeit!

Nun 1894! Wieder 50 Jahre weiter, und für die äußere Verfassung kennbar in zwei Hälften geschieden, 25 Jahre noch unter dem gemeinsamen Patronate der königlichen und städtischen Kommissarien, denen am Abschlusse der Zeit mein Amtsvorgänger für die Teilnahme, Sorgfalt und Vorliebe, mit welcher sie von beiden Seiten das Wohl der Schule stets gefördert haben, warmen Dank ausgesprochen hat, den zu erneuern sich auch jetzt gebührt. Die letzten 25 Jahre, eine kleine Jubelperiode in der großen Gedächtniszeit, steht die Anstalt als Marienstifts-

Gymnasium da, für ihre rechtlichen Verhältnisse und für die Wahl ihrer Lehrer an das Marienstift gewiesen, von dessen Kuratoren unter den Verstorbenen nach Ober-Regierungs-Rat Heegewaldt dem feinsinnigen und thätigen Herrn von Gronefeld und vor allen dem treuen Geheimrat Wehrmann, der auch zu dieser Jubelfeier die erste Anregung gegeben hat, noch heute in ehrendem Gedächtnis zu erhalten ebenso eine Pflicht ist, wie ich die gegenwärtigen Herren Kuratoren ehrerbietigst begrüßt habe und wieder begrüße.

Im innern Leben der Anstalt scheiden sich die Perioden nicht ebenso gleichmäßig. Kaum 10 Jahre noch im letzten halben Jahrhundert sahen Hasselbach, angefochten und doch gehalten, an der Spitze des Gymnasiums. Zwei Jahre unter Carl Peter, der größere Ruhmesfelder hat, bilden in seinem wie in unserm Leben eine kurze Episode. Dann ist für das Gymnasium die Zeit Albert Heydemanns aufgegangen, der der Mehrzahl von Ihnen noch leuchtend vor Augen steht. Und unter ihm noch lange die Träger der alten bekannten Namen, bis doch einer nach dem andern schied. Am Ende erfüllte es ihn — so lauten die Worte seines letzten Verwaltungsberichtes — mit eigentümlicher Bewegung, nachdem er die längste Zeit neben älteren Männern gearbeitet, nun an der Spitze eines so wesentlich verjüngten Kollegiums zu stehen. Auch er ist hingegangen, 1877, in dem großen Sterbejahre für das Gymnasium, und an seine und seiner Kollegen Stelle sind wir getreten, die wir in strenger geregelten Bahnen das Unsere zu thun versuchen, so gut es die wechselnden Forderungen, die bleibende Pflicht und die leider nicht ungeschwächt bleibende Kraft noch ergeben wollen.

Aber nun ein Facit. Von allem, was das Auge gesehen hat und jetzt verändert sieht, rede ich nicht. Die ältesten der alten Schüler sind noch zur Schule nach der Mönchenstraße gegangen; diejenigen, welche anno 32 mit in dies neue Haus einzogen, sind nun auch schon recht alte Herren; die Sprecher von 1844 sind, ob auch jetzt Großväter, heute schon eine relativ jüngere Schicht, und wieder jüngere Schichten haben die Jubiläen von Hasselbach, Justus Günther Graßmann, Giesebrecht, Hering mitgefeiert, noch jüngere Heydemann und Hermann Graßmann zu Grabe geleitet, die jüngsten unter den alten Schülern, welche schon festen Fuß im Leben haben, etwa von 1882 her die bescheidene Jubelfeier im Gedächtnis, welche damals für dies Haus begangen wurde, ehe es zwei Jahre später seinen minder schönen, aber freilich hochnötigen Anbau erhielt.

Doch das geht nur einzelne Schichten an. Was ist das Gymnasium gemeinsam für Sie, die Sie aus alten Tagen heute mitfeiern? „Eine Stätte der Jugendfreundschaft, der angehenden Bildung, der aufsprießenden Keime eigenen Geisteslebens“, das versteht sich von selbst und ist höchstens zu singen; zu sagen wissen es die Abiturienten alle Jahre viel glatter als ich; und das ist überall so. Ein besonderes ist dies, was sich immer wieder aufdrängt, daß diese Anstalt Jahrzehnte hindurch die Stätte großer, mindestens eigenartiger Lehrer in bleibender Wirksamkeit gewesen ist. Beide Graßmann, Giesebrecht, Loewe, Schmidt, Calo, Hering, Barges, Stahr, Friedländer, alle von besonderer Art, der etwas jüngeren, die noch leben, nicht zu gedenken, auch des Anwesenden nicht, für den

morgen ein Tag ist.[1]) Ich kann die großen Lehrer vor Ihnen nicht ausrühmen. Laudare ambitiosum est; wer lobt, beansprucht zu urteilen; wer urteilt, muß kennen: ich kenne Ihre alten Lehrer nicht so wie Sie sie kennen, die Sie ihre Schüler waren. Finge ich an, Sie würden mich unterbrechen:

Erlaßt uns, aus dem Aktenspind zu melden,
Was wir freudig selbst erlebt,

und überdies ist zur Auffrischung des Gedächtnisses ein freundlicher Erzähler der Schulerinnerungen da, der unter ihnen wandelt.[2]) Seine Worte, nur in meinem Munde und etwa mit einer Zeile neuester Dichtung verbrämt, sind es, wenn ich von Dir. Heydemanns feiner Art rede, des Wink dem Schüler Befehl war und des leichter Tadel schon unendlich schwer wog, von Ludwig Giesebrechts ehrwürdiger Gestalt mit der hohen Denkerstirn und dem wunderbaren Auge, aus dem eine andere Welt leuchtete,

ein Frommer ohne Frömmelei,
kein Kriecher und doch königstreu,

von seinem Freunde Loewe, der des Poeten Wort die musikalische Hülle gab, auch neuestens wieder in einer Festschrift mit ihm vereint,[3]) von dem andern Freunde Calo, seinem sprühenden Geist und seinem liebenswürdigen Zwange „zu freiwilliger Mußarbeit", von Schmidt, der nach hartem Lehrgang des Lebens auch zu harter Denkarbeit nötigte, von Barges, der in verschlossener Strenge mit Grammatik gar peinlich quälte und im Grunde seines Herzens es so gut meinte, von dem gelehrten Graßmann mit seinem gemütlichen Unterrichte, „der doch oft zu schwierig", von Herings mildem Regiment in Obertertia und seinem behaglichen Geschichtsunterricht in Unterprima. Genug, jede Saite braucht nur eben angerührt zu werden, um auf dem empfänglichen Boden des Wiederhalls bei Ihnen immer weiter zu klingen.

Lassen wir die Männer, sehen wir auf die Zustände. Es ist das Gymnasium doch eben eine Anstalt, die ihre Geschichte hat und ihre Geschichte wert hält: Zeugnis die Lehrerbilder im Konferenzzimmer, das Ihnen offen steht, ein Geschlecht nach dem andern, zumeist von dankbaren Schülern im Bilde festgehalten. Es ist eine Schule, die Anhänglichkeit erfahren hat und noch erfährt: Zeugnis die Stiftungen, nicht alle groß, aber doch zahlreich, unter den Lehrern von Heydemann und Calo mit seinem Bruder, aus dem Kreise der Schüler zum Gedächtnis von Koch, Hasselbach, Graßmann, Giesebrecht, Hering begründet, neuerdings neben den sehr dankenswerten freien Schenkungen des Vereins früherer Schüler durch ein kleines Walter'sches Legat vermehrt und vielleicht noch nicht abgeschlossen. Es ist eine Anstalt, vor vielen ihresgleichen reich ausgestattet mit Sammlungen, mit der Bibliothek, die nach dem Erbe Calos nunmehr besonders durch Schenkungen von Herrn v. Gronefeld und Assessor Jul. Müller fast über

---

[1]) Professor G. Pitsch, Lehrer von Michaelis 1844 bis zum Ausscheiden Ende September 1894.
[2]) Vgl. Studien und Charakteristiken aus Pommerns ältester und neuester Zeit. Von G. Wandel, Oberpfarrer zu Strausberg. Anklam 1888.
[3]) Ludwig Giesebrecht und Carl Loewe von Dr. Max Kunze. Berlin C. Duncker, 1894.

ihre Räume gewachsen ist, und mit dem eigenartigen Museum, einer Stiftung, die der Erste in einer Reihe verdienter Oberpräsidenten dieser Provinz, Joh. Aug. Sack, zugleich mit einer Stiftung für bedürftige Gymnasiasten ins Leben rief, so daß nur etwa für die Pflege und Anschauung der Kunst noch mehr zu thun bleibt. Es ist dies Gymnasium zwar sonst gleich anderen seines Namens, doch immer noch vor den meisten bereichert durch einen Lehrgang der Naturwissenschaft, vielen wert durch den alten Geheimrat Behm, und durch eine kurze Einführung in das Rechtsstudium, beides Reste des alten akademischen Zuschnitts. Es ist das Gymnasium bereichert oder beschwert durch ein Seminar für gelehrte Schulen, für seinen Leiter eine Würde und Bürde, doch oft auch eine Quelle der Freude und sicher ein Anhalt für Bande der Erinnerung, die es da und dort mit anderen Anstalten verknüpfen. Es ist, wenn das Stichwort weiter gelten soll, das Gymnasium reich zwar niemals selbst gewesen, aber doch lange Zeit durch die Mittel des Stiftes, nach dem es heißt, bis der knappere Zuschnitt der Einnahmen und die noch dauernde Verpflichtung für viele andere Schulen allmählich gerade bei uns nur langsam und kaum noch völlig gleichen Schritt mit den Staatsanstalten gestattet hat. Es ist, um über das Amtliche hinauszugehen, dies Gymnasium vor anderen Anstalten am Orte reich an vielseitiger Teilnahme der Stettiner: für welche Zwecke ist es mit seiner Aula nicht begehrt, benutzt, beredet und doch immer wieder begehrt worden? Es ist am reichsten durch Sie, die Sie seine Schüler waren, durch Ihre Liebe, die uns erhalten beiben möge! —

Bei einer Schulrede kommt der Schluß selten unerwartet. Aber wie kann auch unerwartet sein, was Ihnen allen längst auf den Lippen liegt, nach dem Blick auf Vergangenheit und Gegenwart der Segenswunsch für die Zukunft; es bleibe dies Gymnasium, was es gewesen ist, auch weiter zur Ehre Gottes, zum Wohle des Vaterlandes, für das viele von hier im Kampfe gefallen sind, für das alle hier sich rüsten sollen unter dem Schutze von Preußens Königen, unter der Fürsorge der berufenen Stellen, getragen von treuer Arbeit seiner Lehrer, von ehrlichem Fleiße der lernenden Jugend, von steter Anhänglichkeit seiner früheren Schüler, wie von dem Vertrauen der Eltern, das uns sehr wert ist, es bleibe auch ferner eine Stätte, wie seine Inschrift sagt, geweiht zu heilsamer Bildung der Jugend: Juventuti bonis artibus erudiendæ. Das walte Gott!"

Hierauf erfolgten zahlreiche Begrüßungen. Im Namen der Stadt Stettin sprach Herr Oberbürgermeister Haken, im Namen der Universität Greifswald der Rektor, Herr Professor Dr. Koschwitz. Fernere Glückwünsche wurden dargebracht von Vertretern der anderen höheren Schulen Stettins, der Provinzialanstalten, der Gymnasien zu Prenzlau und Königsberg in der Neumark, der Gesellschaft für pommersche Geschichte und Altertumskunde, des Stettiner wissenschaftlichen Vereins, der alten Schüler des Gymnasiums. Dabei wurden eine Reihe von Diplomen und Festschriften überreicht. Nach einem kurzen Schlußwort des Direktors schloß der von der Versammlung gesungene Choral „Der ewig reiche Gott" die erhebende Feier.

Nachmittags 3 Uhr versammelten sich die Teilnehmer im Konzerthause zu ei-

nem Festmahl. Bei demselben toastete der Herr Oberpräsident auf Se. Majestät den Kaiser, Herr Regierungspräsident von Sommerfeld auf das weitere Gedeihen des Gymnasiums. In sehr humorvoller Weise sprach Herr Professor Dr. Koschwitz über den Unterschied zwischen dem Direktor eines Gymnasiums und dem Rektor einer Universität. Sein Hoch galt dem Herrn Direktor Dr. Weicker. Um 7 1/2 Uhr wurde das von Professor Dr. Walter gedichtete historische Festspiel „Vor 350 Jahren", dessen Vorwurf die Gründung des Gymnasiums bildete, von Schülern der Sekunda und Prima aufgeführt. Hieran schloß sich der Festball, der unter einer sehr zahlreichen Beteiligung, so daß die sämtlichen oberen Räume des Konzerthauses die Menge kaum zu fassen vermochten, glänzend verlief.

Am Dienstag fand vormittags in der Aula ein Festaktus für die Schüler statt. Nach einem Eingangsliede sprach Herr Professor Jobst das Gebet, darauf hielt Herr Oberlehrer Dr. Wehrmann folgende Rede:

„Was mahnst du, ernste Halle,
Ihr Bilder rings herum?
Des Lichtes Träger alle,
Fast alle tot und stumm;
Kaum weiß man eure Namen,
Kaum was ihr selber wart,
Doch habt ihr Lichtes Samen
Gestreuet und gewahrt.

Mit diesen Worten gedenkt unser Dichter Ludwig Giesebrecht, der mehr als 50 Jahre an unserm Gymnasium thätig war und dessen Andenken zu erneuern wir auch gerade heute besondere Veranlassung haben, aller derer, die in vergangenen Tagen hier gewirkt und gearbeitet haben. In die Vergangenheit führt uns auch das Fest zurück, das unsere Schule in diesen Tagen begehen kann. Feiertage sind es, welche die gewöhnliche Arbeit der Schule unterbrechen, Feiertage der seltensten Art für alle, die mit dem Marienstifts-Gymnasium in engerer oder weiterer Verbindung stehen. 350 Jahre sind dahingegangen, seitdem einst 2 pommersche Fürsten den Grund zu der Stiftung legten, aus der sich allmählich unser Gymnasium entwickelt hat, auf eine Vergangenheit von drei und einem halben Jahrhundert kann dasselbe zurückschauen. Kein Wunder daher, daß unser Herz voll Freude und Dank ist, daß wir in gehobener Stimmung der Vergangenheit gedenken. Gestern konnten wir, geehrt durch die Anwesenheit von Vertretern der Behörden, erfreut durch die Gegenwart vieler alter Schüler und zahlreicher Freunde, das Jubelfest begehen, heute aber sind wir hier vereint, die jetzt augenblicklich die Schule bilden, die wir lehrende oder lernende Glieder derselben sind. Und vor allen anderen sind doch wir berechtigt und verpflichtet dies Fest zu feiern, das unserm Gymnasium gilt. Genießen wir gerade jetzt die Segnungen und Wohlthaten, welche aus der alten Stiftung fließen, so haben auch wir besonders die Pflicht, bei dieser Gelegenheit dankbar derer zu gedenken, welche unsere Schule begründet, gehegt und gepflegt haben, und nicht unbeachtet zu lassen, was die Geschichte des Gymnasiums uns lehrt.

Die erste größere, öffentliche Gemeinschaft, in die der Knabe aus dem engen

Kreise des Vaterhauses tritt, ist die Schule, viel später erst wird er ein vollberechtigtes Mitglied der städtischen, staatlichen oder kirchlichen Gemeinde. Von der Geschichte dieser aber hört er von Jugend auf, die Geschichte der Vaterstadt, des Vaterlandes, der Kirche wird ihm immer wieder nahe gebracht, selten aber bietet sich eine Gelegenheit, dem Schüler zu zeigen, daß auch die Schule, der er angehört, eine Geschichte hat, die auch von mancherlei Schicksalen, von freudigen und traurigen Zeiten berichten kann.

Unsere Feier bietet uns eine solche Gelegenheit, bei der vor allem auch die jetzigen Schüler etwas davon hören können und müssen, wie es vordem hier in dieser Schule aussah, wie unser Gymnasium das geworden ist, was es ist. Aber nicht darauf kommt es an, daß der Schüler dies oder jenes aus der Vergangenheit des Gymnasiums weiß, nein, es gilt etwas Höheres, es muß auch hier in beschränktem Gebiete die Geschichte sich als die Lehrmeisterin des Lebens bethätigen. So stellen wir die Frage: **Was können und sollen die Schüler aus der Geschichte unseres Gymnasiums lernen?**

Dort an jener Wand unserer Aula stehen die Büsten der beiden großen Reformatoren Luther und Melanchthon und weisen uns darauf hin, daß die Anfänge auch unserer Anstalt in das Zeitalter der Reformation zurückgehen, und daß auch sie ihre Gründung dem Wirken jener Männer verdankt. Es war eine bewegte Zeit, als der kühne Augustiner-Mönch durch seine Hammerschläge vom 31. Oktober 1517 die Welt erschüttert und durch seine Schriften auf die Schäden der Kirche hingewiesen hatte. Auch im Pommerlande, an des Reiches Grenze, gährte es gewaltig, Freunde und Feinde der neuen Lehre lagen in hartem Kampfe, lange tobte der Streit, und manche Unordnung, manche böse Gewaltthat mischte sich in den Krieg der Geister. Doch aber war es eine Zeit, reich an Beweisen wahrer Frömmigkeit und echten Glaubensmutes, reich an Werken und Stiftungen des Gottvertrauens und der Liebe. In Pommern regierten damals 2 Herzoge, Barnim XI. und Philipp I., keine hervorragend bedeutenden Männer, aber doch Fürsten der trefflichsten Art, voll Liebe zu ihren Unterthanen und von edler Gesinnung. Sie waren beide treue Anhänger der lutherischen Lehre: hatte doch Barnim den Wittenberger Doktor zu der großen Disputation nach Leipzig begleitet, und war Philipp bei seiner Vermählung mit Maria von Sachsen von Luther selbst getraut. Schon 1534 hatten sie auf dem Landtage in Treptow beschlossen, die Reformation in ihren Landen einzuführen. Nun war die wichtige Frage, was soll mit den vielen Klöstern und geistlichen Stiftungen geschehen, die in den Rahmen der neuen Kirchenordnung nicht hineinpaßten. Wir wollen es den Herzogen nicht besonders zum Vorwurf machen, daß sie ebenso wie die andern deutschen Fürsten den größten Teil des geistlichen Gutes für sich in Besitz nahmen und sich mit Besitzungen bereicherten, die doch meistens von ihren Vorfahren der Kirche geschenkt waren, aber nicht vergessen wollen wir ihnen, daß sie einige und zwar nicht unbedeutende Einkünfte von vorneherein für des Landes allgemeines Wohl bestimmten.

Als ein Denkmal alter Frömmigkeit stand damals an der Stelle, wo sich heute unser Gymnasialgebäude erhebt, eine stattliche Marienkirche, die einst von

Herzog Barnim I. dem Frommen gestiftet, von ihm und seinen Nachfolgern reich beschenkt war. Der beträchtliche Besitz derselben diente damals fast ausschließlich zum Unterhalt von Geistlichen, die an der Kirche thätig waren. Das Vermögen dieser Domkirche bestimmten die beiden Herzoge schon 1534 für die Errichtung einer Schule. Allem Widerstande zum Trotz hielten sie an dem Entschlusse fest, und unterstützt von ihrem treuen Berater Johann Bugenhagen, unserm großen pommerschen Landsmanne, thaten sie die ersten Schritte zur Eröffnung eines Pädagogiums. Die mannigfachen Schriftstücke, die bei den mehrjährigen Verhandlungen gewechselt wurden, legen wiederholt ein glänzendes Zeugnis von der Frömmigkeit und Einsicht der Fürsten und ihrer Räte ab. Ihnen war daran gelegen, daß namentlich die Jugend des Adels in allen guten Künsten erzogen werde und alles Gute und Tugend im Lande sich mehre. Endlich am 25. Oktober 1543 wurde die Stiftungsurkunde des Pädagogiums in Stettin unterzeichnet, und im folgenden Jahre, jetzt vor 350 Jahren, konnte dasselbe eröffnet werden. Auch die Gründungsurkunde zeugt von der frommen Gesinnung der beiden Fürsten. Aufgabe der Anstalt war es, „anstatt des Scheines den Samen reiner Tugend und Ehrbarkeit, eine Anleitung zur rechten Wahrheit des göttlichen Wortes und christlichen Glaubens, zu säen und zu pflanzen".

So ist unser Gymnasium ein Kind der Reformation, eine Stiftung zweier frommer pommerscher Herzoge, ein Denkmal evangelischer Frömmigkeit und Liebe. Mahnt uns demnach die Geschichte nicht, jenen Männern nachzueifern in Frömmigkeit und Gottesliebe, ruft sie uns nicht zu, festzuhalten an dem evangelischen Glauben und am reinen Worte Gottes? Jene Männer, die einst bei der Stiftung des Pädagogiums thätig waren, gehörten zum Teil zu den Freunden eines Luther, Melanchthon, Bugenhagen, und haben von ihnen viel Gutes empfangen, aber ihr Wirken an dieser Schule überträgt auch auf uns, Spätgeborene, etwas von dem Geiste jener Zeit, und den Schülern muß es ein Ruhm und ein Stolz sein, einer Schule anzugehören, zu deren geistigen Vätern jene Männer gehören.

Das Pädagogium war nicht ein Gymnasium in unserm Sinne, es war eine Erziehungsanstalt für eine beschränkte Zahl von Zöglingen, die auch die Anfangsgründe des Lateinischen schon kennen mußten. Daneben aber führte es über das Ziel unserer Gymnasien hinaus, ja nicht selten trat ein Schüler aus demselben direkt in ein Amt, ohne noch eine Hochschule besucht zu haben. Der Unterricht umfaßte mancherlei, was wir heute bei uns nicht mehr lehren, dagegen fehlten auch Gegenstände, die heute zum Unterrichte gehören. Die Anforderungen an die Schüler waren groß, weit größer als heute, gearbeitet wurde viel, weit mehr als heute, eine Klage wegen Überbürdung kannte man noch nicht. Die Eigenart des Stettiner Pädagogiums brachte es mit sich, daß der demselben von Anbeginn an aufgeprägte akademische Zuschnitt immer schärfer ausgebildet wurde und aus der Schule allmählich eine kleine Universität wurde. Die Jahre im Anfange des 17. Jahrhunderts gehören mit zu den glücklichsten Zeiten der deutschen Geschichte, ein reges geistiges Leben machte sich geltend, Schulen und Universitäten standen in hoher Blüte, so auch unser Pädagogium. Sehen wir uns die Geschichte der Jahre von 1593 etwa bis 1620 an, so erkennen wir, daß hier an der Schule tüchtig gear-

beitet wurde, daß eine Reihe von Männern hier lehrend und lernend thätig war, deren Namen heute noch einen guten Klang haben. Eine hervorragende Liebe zur Wissenschaft zeichnet sie aus, mit Eifer beschäftigen sich noch Männer, die längst in einen praktischen Beruf getreten sind, mit den alten Sprachen, verstehen es ganz vortrefflich, lateinische Verse zu machen, und sind begeistert für die griechischen und römischen Klassiker. Den Grund zu dieser Liebe zur Wissenschaft haben sie nicht zum kleinsten Teil auf unserm Pädagogium gelegt. Noch einmal später, als die furchtbaren Zeiten des großen Krieges vorüber sind, als das deutsche Volk wieder aufzuatmen beginnt von den entsetzlichen Leiden und Bedrückungen, erreicht unsere Schule eine hohe Blüte. Es hat etwas Rührendes, zu sehen, wie in dem Pommernlande, das damals wirklich abgebrannt war, das viele Jahre ein Tummelplatz der verwilderten Heere gewesen war, hier in Stettin eine Schule bestand, an der die Wissenschaften eifriger denn je gepflegt wurden. Aus fernen Ländern strömten damals junge Leute herbei, um hier den Vorlesungen weithin bekannter und berühmter Männer zu lauschen. Nicht nur Unternehmungs- und Wanderlust trieb sie, die beschwerliche Reise zu unternehmen, nein, es war bei vielen wirklicher Trieb, etwas Tüchtiges zu lernen, Begeisterung und Liebe zu den Wissenschaften. Zahllose Druckschriften, von den Studenten, wie sich die Schüler damals nannten, verfaßt, legen ein deutliches Zeugnis davon ab, daß wirklich etwas geleistet wurde, daß ein frisches wissenschaftliches Leben hier pulsierte. Nicht gezwungen, sondern freiwillig und gern arbeiteten damals viele und legten hier einen vortrefflichen Grund zu ihrer Bildung, und aus manchen Bekenntnissen klingt es uns ähnlich entgegen, wie einst Hutten ausrief: „O Zeit, es ist eine Freude in dir zu leben!“ Und das in den Jahren des 30jährigen Krieges und der darauffolgenden Zeit! Die äußere Not, die traurige Lage des Vaterlandes trieb eben viele Männer und Jünglinge, Trost und Befriedigung in den Wissenschaften zu suchen.

So ruft auch uns jene Blütezeit der Schule die Mahnung zu, gerne und freudig zu arbeiten, Liebe zu den Wissenschaften, Begeisterung für Ideale in unsern Herzen zu pflegen. Der Jugend namentlich, welcher heute nur zu oft dieser Trieb fehlt, mag diese Zeit ein Vorbild sein, daß sie sich erwärme an all dem Schönen, was ihr die Schule bietet, und in derselben lerne, den Sinn auf Höheres zu richten, und sich gerne in den bonis artibus unterweisen lasse.

Aber eine Kehrseite hat auch das glänzende Bild, das sich uns entrollt hat. Schon die Zeit der Blüte trug die Keime des Verfalls in sich, der dann bald eintrat. Mit den Vorzügen der akademischen Einrichtung des Unterrichts zogen auch alle Nachteile derselben ein. Ein trauriges Kapitel in der Geschichte unserer Anstalt bildet die Zügellosigkeit, der Mangel an Zucht und Ordnung, über den immer wieder geklagt wird. Zu erklären ist diese Thatsache aus der ganzen Zeit. Es war schon im 16. Jahrhundert auf den Hochschulen ein wildes, übermütiges Geschlecht vertreten, das die an und für sich schon wenig strengen Sitten der damaligen Zeit noch mehr lockerte und von Jugendübermut übersprudelte, aber auch vor Rohheiten nicht zurückschreckte. Dann verwilderte die Jugend durch die langen Kriegsjahre noch vollends, wollte sich einer strengen Zucht nicht fügen und pochte

auf die angemaßten Rechte. Traurig ist das Bild, welches das Leben mancher Jünglinge uns entwirft. Alle Bemühungen der Regierung, die nicht ruhig solchem Treiben zusah, waren vergebens, auch die Umgestaltung des Pädagogiums in ein Gymnasium, welche die schwedische Regierung 1667 vornahm, fruchtete nichts, das Übel war zu tief eingerissen. Es sollen hier nicht einzelne Beweise dieser Zügellosigkeit, die unter einem Teile auch der Stettiner Gymnasiasten herrschte, hervorgehoben werden, es genüge die Thatsache, daß das Gymnasium sich auch in ferneren Ländern eines nicht feinen Rufes erfreute. Natürlich ging die Frequenz der Anstalt herab, nur 20—30 Schüler waren meist während der zweiten Hälfte des 17. und während des ganzen 18. Jahrhunderts hier. So verfiel die alte Anstalt, die Leistungen derselben waren gering, denn die Studiosen, die mit Degen an der Seite und Federn auf dem Hute draußen herumtobten und vom breiten Steine nicht wankten und nicht wichen, hatten dann auch keine Neigung, in der Schule etwas zu lernen, die Gelegenheit, die ihnen geboten, etwas Tüchtiges zu lernen, wollten sie nicht benutzen. Die Ursache des Verfalls liegt deutlich zu Tage, Mangel an Disziplin und Unterordnung, an Selbstzucht und Gehorsam war es hauptsächlich, mögen auch noch andere Gründe mit zu dem Verfalle beigetragen haben.

Auch hier gibt die Geschichte unseres Gymnasiums eine beherzigenswerte Mahnung. Wie es nirgends in der Welt ohne Ordnung und Zucht geht, so am allerwenigsten in einer Schule. Hier heißt es vor allem, sich selbst bezwingen und beherrschen, sich fügen in die Vorschriften und Gesetze. Zucht und Ordnung sind die Grundlagen einer jeden Gemeinschaft, wer an diesen Säulen rüttelt, der bringt nicht nur diese in Gefahr, sondern noch vielmehr sich selbst. Sich selbst beherrschen ist gewiß eine schwere Kunst, aber

> nur wenn ein Mann von allen Lebensproben
> die sauerste besteht, sich selbst bezwingt,
> dann kann man ihn mit Freuden andern zeigen
> und sagen: das ist er, das ist sein eigen.

So möge die Geschichte von der Zügellosigkeit, die auf dem akademischen Gymnasium einst herrschte, eine Warnung sein und eine Lehre für unsere heutige Jugend.

Eine pommersche Fürsten- und Landesschule war unsere Anstalt, den Namen „Gymnasium Carolinum“ führte sie unter Schwedens Königen, von Preußens Königen wurde sie gehegt und gepflegt, als unser Pommerland unter den Scepter der Hohenzollern kam. Pommersche Fürsten haben sie gegründet, haben nicht selten an Festlichkeiten derselben Teil genommen, Schwedens Herrscher haben das Gymnasium als ein sonderliches Kleinod ihrer Lande betrachtet, die Könige Friedrich Wilhelm I., Friedrich II., Friedrich Wilhelm III. haben über ihrem Wohl gewacht, und dem letzteren vornehmlich war die Neubelebung der Anstalt im Jahre 1805 zu verdanken. Schon in den ältesten Zeiten haben die Zöglinge bei den verschiedensten freudigen oder traurigen Ereignissen in der Familie des Herzogshauses ihre Anhänglichkeit an dasselbe gezeigt und nicht verfehlt, in guten und in bösen Tagen ihm treu zu dienen. Auch nach dem Aussterben des Greifengeschlechts, als länger als ein halbes Jahrhundert ein fremdes, ausländisches Herrscherhaus die Regierung

führte, ist das Gymnasium eine Pflegestätte altpommerscher Unterthanentreue geblieben. Bei den Kriegen der schwedischen Könige, bei den Zügen eines Karl XII. hat auch mancher pommersche Edelmann sein Blut vergossen, der einst ein Schüler unseres Gymnasiums gewesen ist. Liebe zur Heimat ist von früher Zeit hier gepflegt, davon zeugen mancherlei Feiern, mancherlei Stiftungen, mancherlei Vorlesungen. Zur Liebe zum engeren Vaterland, Pommern, zur Liebe zu dem Reiche, zu dem das Land gehörte, wurde in den Unterrichtsstunden immer wieder angeregt. Endlich aber ging dann der Wunsch aller Patrioten in Erfüllung, Stettin wurde endlich dem Staate angefügt, zu dem es seiner Lage nach naturgemäß gehörte, dessen Herrscher die richtigen Erben der alten Herzoge waren. Mit Freude huldigten auch die Professoren des Pädagogiums in der Marienkirche dem Könige Friedrich Wilhelm I., und mit Begeisterung feierten die Schüler nach ihrer Weise die Siege des großen Friedrich. In dem Album unseres Gymnasiums finden wir die Namen von nicht wenigen Männern, die in den gewaltigen Kriegen des Königs tapfer gekämpft haben und für das Vaterland gestorben sind. Königstreue und Vaterlandsliebe trieben sie hinaus, und in zahlreichen Reden haben die Lehrer damals ihren Schülern vorgehalten, dulce et decorum est pro patria mori. Unsere Stadt hat den Ruhm, das älteste von allen Standbildern Friedrichs des Großen zu besitzen, bei der Enthüllungsfeier desselben im Jahre 1793 fand auch im Gymnasium eine patriotische Feier statt. Bald danach kam die Zeit des Unterganges des preußischen Staates, und mit ihr brachen für Stettin die schweren Jahre französischer Fremdherrschaft an. Ja dann, als 1813 der Aufruf an das Volk erklang, als der Sturm losbrach und das Volk sich erhob, da legte sich um unsere Stadt ein Gürtel der Belagerung. „Aber es hätten Pommerns Jünglinge," so heißt es in einem Bericht, „ihre Natur verleugnen müssen, wenn sie nicht in freudiger Hast zu den Fahnen sich hätten stellen wollen, zu welchen sie berufen waren, und so schwierig es auch sein mochte, zu diesem schönen Ziele zu gelangen, so wußten doch diese Jünglinge die lauersamen Argusaugen der Franzosen zu täuschen, um mit Waffen und Rüstung, begleitet von den Segnungen ihrer Eltern und Lehrer, das freie Feld mit dem engen Kerker der Festung zu vertauschen". Herrlich bewährte sich die Vaterlandsliebe, zu der die Jünglinge angehalten waren, auf den Schlachtfeldern. Und nun, was soll ich von den Kriegen König Wilhelms I. viel reden? Spricht nicht jene Tafel dort, auf der die Namen der ehemaligen Schüler unseres Gymnasiums verzeichnet sind, die den Tod für das Vaterland gefunden haben, eine beredtere Sprache, als ich es vermöchte? Zur Mahnung für die kommenden Geschlechter hängt sie dort, jenen tapferen Männern es gleich zu thun an Vaterlandsliebe und Treue gegen den König. Auch dies lehrt die Geschichte unserer Schule, daß zu den schönsten Tugenden eines Jünglings, eines Knaben die Liebe und Treue gegen das Vaterland gehört, Tugenden, zu denen auch die Vorbilder aus dem Altertum uns anfeuern sollen. Möge auch das Jubelfest mit dazu beitragen, diese Gesinnung in allen jetzigen Schülern zu befestigen und zu stärken.

Und nun schließlich: Welcher Gesinnung entspringt denn unsere ganze Feier? Was hat viele von den alten Schülern herbeigetrieben, an dem Feste teilzunehmen?

Ist es nicht die Dankbarkeit und treue Anhänglichkeit an die Schule, der sie so viel Gutes verdanken? Durch die ganze Geschichte unseres Gymnasiums zieht sich die Dankbarkeit der Zöglinge gegen dasselbe als leuchtendes Vorbild hindurch. Wenn wir die Schriften, die in alter Zeit bei dem Tode von Lehrern nach damaliger Sitte herausgegeben wurden, durchlesen, überall finden wir Worte der Dankbarkeit und Liebe. Wenn wir in alten, vergilbten Papieren aufgezeichnet finden Geschenke von Büchern oder anderen Sachen an das Gymnasium, so zeugt das von der dankbaren und anhänglichen Gesinnung. Gar manche von den Stiftungen, welche heute noch unsern Schülern zu gute kommen, stammen von ehemaligen Zöglingen der Anstalt her, welche ihrer Dankbarkeit Ausdruck zu geben wünschten. Bis in die neueste Zeit ist gerade diese Anhänglichkeit an die Schule ein charakteristischer Vorzug des Marienstifts-Gymnasiums gewesen. In vielen Lebensbeschreibungen hervorragender und bedeutender Männer spricht sich dies deutlich aus. Soll das in unserer Zeit anders werden? Nein, möge diese Gesinnung auch den jetzigen Schülern eingepflanzt werden, mögen sie sich auch bewußt sein, wie viel Wohlthaten sie hier empfangen. Dankbare Gesinnung gegen die Vorzeit hat dies Fest angeregt und zu Stande gebracht. Auch wir, die jetzigen Glieder der Schule, gedenken dankbar der Stifter unseres Gymnasiums, der Herrscher, die es beschützt, der Männer, die für das äußere Wohl desselben gesorgt, der Leiter und Lehrer, die an demselben gewirkt und gearbeitet, und der Schüler, die hier aus- und eingegangen sind.

So lernen wir mancherlei Tugenden aus der Geschichte unseres Gymnasiums. Frömmigkeit, Liebe zur Wissenschaft und Fleiß, Ordnung und Gehorsam, Vaterlandsliebe und Königstreue, Dankbarkeit und Anhänglichkeit an die Schule mögen von allen jetzigen Schülern als ein Erbteil früherer Zeiten übernommen und treu gepflegt werden.

Wir stehen nach der Ordnung der Kirche vor dem Erntedankfest. Auch unsere Jubelfeier ist ein solches Fest, an dem wir danken für die reiche Ernte, die aus der hier gelegten Saat aufgegangen. Mit dem Danke aber verknüpfen wir die Bitte, daß Gott auch in Zukunft die Arbeit des Säens hier in der Schule segnen möge, daß er auch in Zukunft unser altehrwürdiges, teueres Marienstifts-Gymnasium in seinen Schutz nehmen möge, sowie er es 350 Jahre beschützt und behütet hat."

Nach dem Chorliede von Mendelssohn „Mit der Freude zieht der Schmerz" entließ der Direktor zunächst die Abiturienten, dann mit warmen Worten der Anerkennung den Herrn Professor Pitsch, der, nachdem er selbst die Anstalt als Schüler besucht hat, 50 Jahre lang als Lehrer an derselben thätig gewesen ist.

Um 11½ Uhr versammelten sich die Festteilnehmer — die ausgegebene Präsenzliste ergab die Zahl 450 — im Konzerthause zu einem Gabelfrühstück. Um 2 Uhr erfolgte auf 3 Dampfern, von denen einer für die Schüler bestimmt war, eine Ausfahrt nach dem Haff.

Am Abend fand im großen Saale des Konzerthauses der Kommers statt. Derselbe wurde eröffnet mit einem kräftigen Salamander auf den Kaiser, worauf ein aus Primanern und Sekundanern bestehender Gesangverein den Normannenzug

von Bruch zu Gehör brachte. In bunter Abwechslung folgten Salamander, einzelne Vorträge und allgemeine Lieder, gesungen aus einem für die Feier zusammengestellten Liederbuche, für welches Hans Hoffmann und andere Beiträge geliefert hatten. Stürmischen Beifall erregte die Vorführung einer Anzahl früherer und jetziger Lehrer und Direktoren mittels des Sciopticons unter Verlesung von Begleitversen. Bei einem Semesterreiben brachte das älteste Semester (120) ein Hoch auf das deutsche Reich aus. Frohe Geselligkeit hielt die Festgenossen bis lange nach Mitternacht zusammen.

Aus den diesjährigen Verhandlungen des preußischen Abgeordnetenhauses.

Auch dieses Jahr wurden im preußischen Abgeordnetenhause bei Beratung des Etats der höheren Schulen, in der Sitzung vom 25. Februar, eine Reihe von allgemeineren auf diese Anstalten und die an ihnen beschäftigten Lehrkräfte bezüglichen Fragen eingehend behandelt; und es kamen dabei die Anschauungen der Regierung in klarster, z. T. freilich die Beteiligten nicht durchweg befriedigender Weise zum Ausdruck. Prinzipielle Erörterungen über Existenzberechtigung oder Wert der einzelnen Schulgattungen wurden durchweg vermieden; man stellte sich auf den Boden der durch die Reformen von 1892 gegebenen thatsächlichen Verhältnisse. Auch das von dem Abg. Oberlehrer Wetekamp angeregte Eingehen auf Einzelheiten des Unterrichtsbetriebs, speziell das Übersetzen in die Fremdsprache und aus der Fremdsprache, lehnte der Kultusminister Dr. Bosse ab, mit dem Hinweis darauf, daß die Erörterung solcher Fragen den wissenschaftlichen Arbeiten der Fachmänner in ihren Fachzeitschriften überlassen bleiben müsse. Doch versicherte er, daß im Unterrichtsministerium alle Erscheinungen auf diesem Gebiete aufs sorgfältigste verfolgt und erwogen würden. Man wolle da Erfahrungen sammeln; aber ein zu schnelles Vorgehen mit neuen Experimenten wäre gewiß das allerunglücklichste, was man thun könne, und unsere Jugend würde am meisten darunter leiden.

Der Berichterstatter über den Etat der höheren Lehranstalten Abg. Dr. Weber (Halberstadt) hatte einleitend darauf hingewiesen, daß im letzten Jahre die Entwicklung des preußischen höheren Schulwesens sich in gleicher Richtung wie in den vorhergegangenen bewegt habe, indem das Gebiet der lateinlosen Schulen sich auf Kosten der Schulen mit Lateinbetrieb ausdehnte. Die Zunahme der Gesamtzahl der Schüler höherer Lehranstalten vom 1. April 92 bis 1. April 94 um nahezu 3000 (auf 135,110) falle ausschließlich auf die lateinlosen Schulen, deren Schülerzahl sich um 3774 (auf 27,945) vermehrte, während die Gesamtzahl der Schüler an Schulen mit Lateinbetrieb um 802 (auf 107,165) zurückging. Allerdings treffe diese Abnahme nur die Progymnasien, die Realgymnasien und die Realprogymnasien, denn bei den Gymnasialvollanstalten, deren Zahl sich um zwei ver-

mehrte, sei die Schülerzahl noch um 370 (auf 72,550) gestiegen.[1]) Im Anschluß an diese Daten über die Verschiebung der Frequenz zu Gunsten der Realanstalten dankte Abg. Wetekamp dem Herrn Kultusminister für die rege Förderung, die die Unterrichtsverwaltung der Frage der Umordnung des preußischen Schulwesens in der Richtung der Reformschule habe zuteil werden lassen. Er fügte die Bitte hinzu, daß auch an einer staatlichen Anstalt ein solcher Versuch gemacht werde; es würden dann jedenfalls die Kommunen noch viel leichter darauf eingehen, als sie es jetzt thäten. Man höre immer wieder den Einwurf: ja warum macht es die Regierung nicht? Er hoffe, der Herr Minister werde in dieser Weise vorgehen. Wünschenswert sei allerdings dabei, daß die Reformschulen nicht ganz gleichmäßig eingerichtet, sondern innerhalb gewisser Grenzen Abänderungen in den Lehrplänen gestattet würden, damit man nachher bei einer weitern Reform des Schulwesens reichliche Erfahrungen nach den verschiedensten Seiten hin besitze.

In seiner Erwiderung sprach sich der Herr Minister Dr. Bosse über diesen Punkt so aus (stenogr. Ber. S. 897): „Was die Reformschulen anlangt, so würde ich mit Freuden auf eine staatliche Reformschule eingehen; ich habe es auch an Bemühungen in dieser Richtung nicht fehlen lassen. Aber zur Einrichtung einer Reformschule gehört vor allen Dingen ein Direktor, der mit ganzem Herzen bei der Sache ist, sonst muß die Sache Fiasko machen. Deshalb habe ich überall, wo ich bereitwilliges Entgegenkommen gefunden habe, es dankbar acceptiert, wenn die Kommunen mir die Hand geboten haben, um diese Versuche zu machen. Sie wissen ja, daß sie jetzt in größerem Umfange gemacht werden; wir werden demnächst in Breslau und, wie ich hoffe, auch hier in Berlin eine solche Schule haben, und ich verspreche mir davon das Allerbeste; ich will aber im Voraus keine Versprechungen machen, denn wir können ja, wie Sie wissen, bis jetzt einen eigentlichen Erfolg noch nicht haben."

Damit wurde das Thema verlassen, das auch im weitern Verlauf der Verhandlungen nicht wieder aufgenommen wurde. Man kann, meinen wir, auch als entschiedener Anhänger des humanistischen Gymnasiums bis zu einem gewissen Grade damit einverstanden sein, daß an verschiedenen Orten Versuche mit Reformschulen nach dem Muster der Frankfurter Anstalt gemacht werden; denn die Nachteile einer solchen von uns im Prinzip für verfehlt gehaltenen Schule werden nach unserer Überzeugung so eher zum Bewußtsein Vieler gelangen, als wenn nur ein Exemplar dieser Gattung oder ganz wenige vorhanden wären, die vielleicht in Leitung, Zusammensetzung des Lehrerkollegiums u. z. T. auch des Schülermaterials unter ähnlich günstigen Bedingungen wie das Frankfurter Vorbild gedeihend, kein richtiges Bild der Leistungsfähigkeit von Durchschnittsanstalten dieser Gattung geben würden. — Zu den Andeutungen des Herrn Ministers über die bevorstehende Ausdehnung der Versuche mit Reformschulen bemerken wir, daß Ostern dieses Jahres die Umwandlung des Leibniz-Realgymnasiums in Hannover zu einer Reformschule zunächst mit Sexta beginnt, nachdem durch die zahlreichen Anmeldungen

[1]) Auch in Baden hat sich seit einer längeren Reihe von Jahren die Frequenz der verschiedenen Schulgattungen stetig und in hohem Grade zu Gunsten der Realschulen verschoben: während 1882/83 4950 Gymnasiasten, 2949 Realgymnasiasten und 1406 Realschüler vorhanden waren, zählte man 1892/93 4494 Gymnasiasten, 2089 Realgymnasiasten und 4773 Realschüler. Der Prozentsatz der beiden erstgenannten Schülerkategorien ist also in 11 Jahren von 53,2 % und 31,6 % auf 39,6 % und 18,4 % der Gesamtschülerzahl gesunken, der der Realschüler von 15,2 % auf 42 % gestiegen.

in diese Klasse für das laufende, wie für die beiden nächsten Jahre Gewähr für genügende Schülerzahl geboten worden war. In Breslau will (nach einer Mitteilung der Zeitschr. f. lateinlose höh. Schulen, VI S. 148) das Provinzialschulkollegium im Verein mit den städtischen Behörden das Realgymnasium zum Hl. Geist zu einer Reformschule umgestalten, obgleich das Lehrerkollegium der Schule sich im vorigen Sommer in seiner Mehrheit dagegen ausgesprochen hat. Ob auch das Königl. Friedrichs-Gymnasium der gleichen Stadt der nämlichen Metamorphose entgegen geht, scheint nach einer Bemerkung des Abgeordneten Wetekamp (S. 896) noch nicht sicher. Für Görlitz soll eine neue Anstalt als Reformschule in Aussicht genommen sein. — In Karlsruhe hat die Stadtverwaltung längst im Prinzip sich mit der Schaffung einer solchen Schule einverstanden erklärt; nach einer in Karlsruher Blättern veröffentlichten Aufforderung der dortigen Ortsgruppe des Vereins für Schulreform ist die Eröffnung eines Reformgymnasiums für diesen Herbst beabsichtigt.[1]) — Die auf Berlin bezügliche Andeutung des Herrn Ministers dürfte wohl auf das dortige Luisen-Gymnasium gehen, wenn auch nach unsern Informationen hier noch nicht bei allen in Betracht kommenden Faktoren die nötige Neigung zur Umänderung vorhanden ist.

Auch ein zweiter, nicht gerade ganz neuer, aber darum für unsere Standesgenossen in Preußen doch recht wichtiger Punkt wurde mehr nur in transcursu berührt; interessant war hier vor allem die dabei von der Regierung bekundete Auffassung der Sache. Die Frage der Gleichstellung der akademisch vorgebildeten Lehrer mit den Richtern unterster Instanz, die offenbar keiner der Herrn Abgeordneten zur Sprache zu bringen das Bedürfnis fühlte, wurde von dem Herrn Minister selber angeschnitten. In einer längeren Rede über die Stellung der Hilfslehrer (über diesen Punkt werden wir weiter unten berichten) äußerte er sich u. a. so (S. 889): „Unter den vielen Klagen, die an mich herantreten aus den Kreisen der Hilfslehrer an den höheren Unterrichtsanstalten, steht in erster Linie immer wieder die, daß sie eine ganz genaue, schablonenmäßige Gleichstellung mit den richterlichen Beamten verlangen. Ich kann dem gegenüber nur erwidern: die Lehrer an den höheren Lehranstalten sind keine Richter, und die Richter sind keine Lehrer; es sind zwei ganz verschiedene Beamtenkategorien, die dementsprechend auch verschieden behandelt werden dürfen und, wie ich glaube, auch behandelt werden müssen.“ Diese Ablehnung läßt an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig; und gegen die geradezu verblüffende Wahrheit des Satzes: „Ein Richter ist kein Lehrer, und ein Lehrer ist kein Richter“, läßt sich netto nichts geltend machen. Dagegen ist die unmittelbar vorangehende Behauptung, wie der aus diesem Satz gezogene Schluß nicht in gleicher Weise einwandsfrei. Daß von einer „ganz genauen, schablonenmäßigen Gleichstellung mit den richterlichen Beamten“ die Rede nicht sei, hat der Abg. Dr. Dittrich (S. 897) richtig gestellt: es handelt sich um die gewünschte Gleichstellung mit den Richtern unterster Instanz; und die Begründung des Wunsches liegt einmal in der für beide Beamtenkategorien in gleicher Weise geforderten akademischen Vorbildung, und dann darin, daß den Juristen in ungleich höherem Grade ein Aufrücken zu höheren Stellen offen steht, ganz abge-

[1]) Am 5. März hielt Herr Dir. Dr. Reinhardt von Frankfurt a/M. in Karlsruhe einen öffentlichen Vortrag über die Reformschule. Da der Vortrag in erster Linie die Absicht verfolgte, mit Hinblick auf die in Karlsruhe in Aussicht genommene Errichtung eines Reformgymnasiums weitere Kreise über Wesen und Zweck solcher Anstalten aufzuklären, so konnte er naturgemäß den Lesern dieser Zeitschrift Neues kaum bieten. Wir glaubten daher auf ein näheres Eingehen auf seinen Inhalt hier verzichten zu dürfen.

sehen von der ausgiebigen Möglichkeit ihrer Verwendung im Kommunaldienst, bei der Eisenbahn, im Bankwesen u. s. w. Eine eigentliche Begründung des von ihm gezogenen Schlusses über die Notwendigkeit verschiedenartiger finanzieller Behandlung des Lehrerstandes und der Richter erster Instanz gab der Herr Minister selber nicht. Er begnügte sich mit folgendem Appell an den Lehrerstand (S. 890): „Wir haben das größte Wohlwollen für die Lehrer, und Sie (die Abgeordneten) haben ihnen das gleiche Wohlwollen bethätigt; denn die Lehrer sind aus den übrigen Beamtenkategorien herausgegriffen und sind vor allen andern Beamten durch eine Aufbesserung ihrer wirtschaftlichen Lage in eine Stellung gebracht, mit der sie wohl zufrieden sein können. Statt dessen aber wird fortwährend agitiert, daß ihnen, wie ich schon vorhin sagte, eine schablonenmäßige und mechanische Gleichstellung mit den Gehältern der Richter gewährt werden solle. Das ist nicht richtig, und ich bedauere das um so mehr, als bei allem Respekt, den ich vor unserm Lehrerstand habe und haben muß — wir haben ausgezeichnete Kräfte, und die große Mehrzahl unseres Lehrerstandes giebt sich ihrem Beruf mit großer Freudigkeit und Hingabe hin — aber, meine Herrn, gerade unser Lehrerstand an den höheren Schulen ist berufen, den idealen Sinn in unserer Jugend zu pflegen, und daß mir fortwährend diese kleinlichen Klagen um wirklich verhältnismäßig höchst geringe Unterschiede in der Besoldung nicht bloß, sondern namentlich die allerhäufigsten Klagen über Titel- und Rangverhältnisse vorgetragen werden, kann ich nur tief bedauern. Ich wünschte, daß unsere Lehrer sich mit dem, was sie auf dem Gebiete des Titels und des Ranges erreicht haben, und was wahrlich nicht zu wenig ist, eher vielleicht zu viel, einfach begnügten, und ihren Stolz darin setzten, durch ihre Persönlichkeit sich die Achtung zu verschaffen, die ihnen zukommt, und die sie beanspruchen können, und nicht unverhältnismäßigen Wert legten auf einen Titel, der doch mehr oder weniger nichts bedeutet. Das könnten wir gerade von diesen Lehrern, deren Aufgabe die Pflege der Idealität ist, sehr wohl verlangen. Ich bin auch überzeugt, daß die Mehrzahl der Lehrer mir beistimmt. Ich habe auch aus Lehrerkreisen volle Zustimmung zu dem gehört, was ich eben ausführte; aber es giebt Elemente, die fortwährend auf diesen elenden Dingen herumreiten. Meine Herren, ich muß es hier aussprechen, daß ich wünsche, daß das endlich aufhört.“

Mit diesem Appell hat allerdings der Herr Minister, wenn er auch mehrfach durch Beifall von der rechten Seite des Hauses unterbrochen wurde, doch den Kernpunkt der Frage nicht ganz getroffen, da er, wie der Abgeordnete Knörcke sich drastisch ausdrückte, verschiedenes „in einen Topf geworfen“, namentlich aber die in der Form ja zum Teil nicht ganz zu billigende Agitation in Sachen der Hilfslehrer mit dem sachlich durchaus berechtigten Streben des Lehrerstandes verquickte, auch materiell den Richtern erster Instanz gleichgestellt zu werden. Vollkommen richtig bemerkte der eben genannte Abg. (S. 910): „Ich bin allerdings der Meinung, daß unser höherer Lehrerstand nach seinem ganzen Bildungsgange und nach dem, was von ihm verlangt wird in der Unterweisung unserer Kinder, ein Recht hat, im Wesentlichen und großen Ganzen pekuniär und sozial so gestellt zu werden, wie der Richterstand. Denn das, was der Lehrerstand zu leisten

hat, ist für unser Staatswesen und seine gesunde Entwicklung gerade so wichtig, wie die Rechtspflege." Und auf den Hinweis des Ministers, daß man unlängst erst die Lehrer vor allen Beamten materiell aufgebessert habe, erwiderte zutreffend der Abg. Wetekamp (S. 892): „Es ist das doch nicht geschehen, um die Lehrer vor allen andern Beamten zu bevorzugen; es geschah vielmehr weiter nichts, als daß ein schreiendes, Jahre lang von allen Parteien anerkanntes Unrecht damals gut gemacht wurde."

Wie schon erwähnt, hat sich die Regierung nicht selbst über die Gründe ausgesprochen, die ihr eine Gleichstellung der akademisch vorgebildeten Lehrer mit den Richtern unterster Instanz unthunlich erscheinen lassen. Wir werden aber wohl kaum sehr fehlgehen, wenn wir annehmen, daß die Anschauung der Regierung sich im allgemeinen mit den Ausführungen über die Unterscheidungspunkte zwischen diesen beiden Beamtenkategorien deckt, durch die der Abg. Landgerichtsrat Kirsch das Ungerechtfertigte einer völligen Gleichstellung derselben darzulegen suchte; zumal da im wesentlichen die gleichen Argumente auch in den Landtagsverhandlungen anderer deutscher Staaten bei Besprechung der nämlichen Frage geltend gemacht wurden (S. 908). Es sind die längere Dauer der Zeit, durchschnittlich 5 Jahre, während welcher der Referendar dem Staate völlig unentgeltlich diene, und die größere Anzahl freier Tage, wie die Länge der regelmäßigen Ferien, die den Lehrern gegenüber den Justizbeamten zukommen, während das Maß der von den Richtern zu bewältigenden Arbeit und die darauf verwendete Zeit hinter dem von den Lehrern zu Leistenden nicht zurückstehe. „Die weitere Folge einer noch größeren Gleichstellung der Philologen und der Juristen würde doch wohl die sein, daß schließlich die Justizbeamten kämen und zur Regierung sagten: nun gieb uns auch die gleiche Anzahl Ferien, wie die Philologen haben, damit wir vollständig gleich stehen."

Daß die preußische Regierung, wie auch ein Teil der Abgeordneten, nicht immer auf diesem ablehnenden Standpunkt sich befanden, hat der Abg. Wetekamp schlagend nachgewiesen (S. 893): „Bei der Einreichung des Normaletats im Jahre 1863, und ebenso im Jahre 1873, sagte die Regierung: Die künftige Gleichstellung der Besoldungen der Gymnasialdirektoren und Gymnasiallehrer mit den Besoldungen der Direktoren und Richter erster Instanz rechtfertigt sich dadurch, daß beiderseits die Beteiligten Universitätsstudien gemacht haben müssen, sowie durch die in jeder Beziehung gleiche amtliche und soziale Stellung. — Derselbe Standpunkt ist unter Zustimmung der Regierungsvertreter eingehalten worden in der Siebenerkonferenz. — Dann sagte der Herr Abg. Dr. Sattler am 22. Januar 1892: Ebenso muß ich dem Herrn Finanzminister bemerken, daß er sich täuscht, wenn er annimmt, daß durch die von uns mit Freuden begrüßte Bewilligung für die Gymnasiallehrer diese ganz befriedigt sein werden. Die Herren werden — und ich glaube mit Recht — nach den vorliegenden Beschlüssen des Abgeordnetenhauses darin eine sehr willkommene Abschlagszahlung bewirken (bemerken?), aber damit nicht vollständig befriedigt sein. — Ebenso lag bei Beratung des Normaletats ein Antrag Dr. Kropatscheck vor: die Königliche Staatsregierung zu ersuchen, die vom Hause der Abgeordneten wiederholt als notwendig aner-

kannte Gleichstellung der Lehrer an den höheren Unterrichtsanstalten in ihrem Diensteinkommen mit den Richtern erster Instanz so bald als möglich herbeizuführen. — Auch der frühere Kultusminister Dr. von Goßler sprach sich in demselben Sinne aus. Er sagte am 16. April 1885: die Staatsregierung halte dafür, daß, wenn man überhaupt einzelne Beamtenkategorien abwägen wollte nach Bildungsgang und Bedeutung für das Staatsleben, die Lehrer einen Anspruch darauf haben, mit den Richtern an den unteren Gerichten gleichgestellt zu werden." — Wir dürfen wohl hinzufügen, daß am 12. März 1892 gleichzeitig mit dem Normaletat einstimmig der Antrag angenommen wurde, „die Regierung aufzufordern, die mit dem Normaletat herbeigeführte Verbesserung in den Einkommensverhältnissen der Lehrer an den höheren Lehranstalten nicht als abgeschlossen zu betrachten und gelegentlich der allgemeinen Aufbesserung der Beamtengehälter endgiltig weiterzuführen."

In Baden ist, um dies einschaltend zu erwähnen, seit kurzem diese Frage in einer den Lehrerstand völlig befriedigenden Weise gelöst. Bei den Kammerverhandlungen (1888) über das am 1. Jan. 1890 zur Einführung gelangte Beamtengesetz, durch das auch die Diensteinkommen aller Beamten einheitlich geregelt wurden, wurde von den Gegnern einer Gleichstellung der akademisch vorgebildeten Lehrer an den Mittelschulen mit den Justizbeamten erster Instanz neben andern auch der Hauptgrund ins Treffen geführt, die Lehrer seien zum großen Teil in der Lage, durch Nebenunterricht an Privatinstituten, Privatunterricht und litterarische Arbeiten beträchtliche Nebeneinkünfte zu erzielen. Den Bemühungen des Vereins akademisch gebildeter Lehrer Badens, der eine ebenso zielbewußte als maßvolle, und vor allem auf rein sachlicher Grundlage beruhende Thätigkeit entfaltete, gelang es, die Unrichtigkeit dieser Voraussetzung überzeugend nachzuweisen. Trotzdem nun von allen Parteien die Berechtigung der Wünsche der Lehrer anerkannt wurde, erreichten diese damals ihr Ziel nicht vollständig, da der damalige Finanzminister Dr. Ellstätter, persönlich ein Gegner dieses Bestrebens, entschieden erklärte, die Erfüllung dieses Wunsches werde wegen der großen Anzahl der in Betracht kommenden Beamten (etwa 300) aus finanziellen Gründen das Zustandekommen des ganzen Gesetzes in Frage stellen. Dementsprechend bewilligten die Kammern zwar für beide Beamtenkategorien den gleichen Anfangsgehalt, aber für die Lehrer ein regelmäßiges Steigen desselben nur in geringerem Betrage, so daß diese erst 6 Jahre später als die Juristen in den Bezug des gleichmäßig normierten Maximums gelangten. Aber man empfand das Ungerechtfertigte dieser Ungleichheit; der Landtag sprach sich wiederholt (1892) dahin aus, daß „die durch nichts gerechtfertigte Zurücksetzung der akademisch gebildeten Lehrer im Interesse des Standes wie der Schule beseitigt werden solle"; und mit Rücksicht auf diese dringende Empfehlung trug die Regierung (Ende 1893) bei dem auch aus andern Gründen wünschenswert gewordenen „Nachtrag zur Gehaltsordnung" des Beamtengesetzes, trotz der wenig günstigen Finanzlage, den Wünschen des Lehrerstandes Rechnung. Da die Kammern ihre Zustimmung zu der von ihnen selbst mehrfach für wünschenswert erklärten Änderung nicht wohl versagen konnten, wurde vom 1. Jan. 1895 an der Anfang gemacht mit der allmähligen thatsächlichen Gleichstellung der definitiv angestellten akademisch vorgebildeten Lehrer (Mittelschulprofessoren) mit den Richtern erster Instanz und einigen andern Beamtenkategorien akademischer Vorbildung.

Den Rahmen, in den die oben skizzierten Erörterungen mehr gelegentlich sich einfügten, bildete die Frage der Stellung oder eigentlich der Besserstellung der Hilfslehrer. Ein Antrag lag allerdings auch für diesen Punkt nicht vor, da die Denkschrift über die Notlage der wissenschaftlichen Hilfslehrer und Kandidaten des höheren Schulamts zu spät eingegangen war, um in der Budgetkommission noch zur

Erörterung zu gelangen. Doch erklärte der Berichterstatter Dr. Weber (S. 886), er glaube sagen zu können, wenn ein Antrag der Staatsregierung vorgelegen hätte, einen Titel zu dotieren zur Verwandlung von Hilfslehrerstellen in Oberlehrerstellen, ein solcher Antrag sowohl in der Budgetkommission wie im Hause wohl eine gute Aufnahme gefunden haben würde, da es sich hier um die Beseitigung eines schreienden Notstandes handle. Daß ein gewisser Notstand vorhanden sei, wurde von den Abgeordneten aller Parteien, die sich an der Diskussion beteiligten, rückhaltlos anerkannt, wenn auch mehrfach hervorgehoben wurde, daß die erwähnte Denkschrift (deren Wortlaut uns nicht vorgelegen hat) in einem Ton von Herbigkeit, von Bitterkeit, ja von Gehässigkeit gehalten sei, der der Erfüllung der darin ausgesprochenen, wenn auch noch so berechtigten Bitten keineswegs förderlich sein könne. Von verschiedenen Seiten wurden Einzelheiten mitgeteilt, aus denen in der That hervorgeht, daß in manchen Fällen Hilfslehrer 5—7 Jahre, ausnahmsweise wohl auch noch länger, auf etatmäßige Anstellung zu warten haben, und im allgemeinen die Hilfslehrer an den städtischen Anstalten etwas weniger ungünstig als die an staatlichen gestellt sind. Doch wurde auch allseitig die von den Vertretern der Regierung hervorgehobene Schwierigkeit einer einheitlichen Regelung der Stellung der Hilfslehrer anerkannt, die namentlich in der Verschiedenheit der zum Unterhalt der einzelnen Anstalten verpflichteten Patronate liege, und in der durch die Lehrfakultäten der einzelnen Hilfslehrer begrenzten Möglichkeit ihrer Verwendung.

Der Regierungskommissar Geh. Reg.-Rat Dr. Wehrenpfennig war in der Lage, auf Grund der von den Provinzialschulkollegien eingelieferten Berichte den Nachweis zu führen, daß gegenüber den Verhältnissen der letzten Jahre eine entschiedene Besserung in der Lage der Hilfslehrer eingetreten sei (S. 891). Von den 1565 vorhandenen Lehrkräften dieser Art — unter denen die größte Gruppe, die der 657 Lehrer mit Hauptlehrbefähigung für die alten Sprachen, natürlich die relativ längste Wartezeit vor sich habe — seien 705 an öffentlichen staatlichen oder nichtstaatlichen Lehranstalten mit Remunerationen von 1500 bis 1800 M., 205 mit solchen unter 1500 M. beschäftigt, 193 gegen Remunerationen verschiedener Größe an nicht öffentlichen Schulen verwendet, während 147 ohne Entgelt auf ihren Wunsch hin an einzelnen Anstalten arbeiten, da sie Wert auf den Aufenthalt an einem bestimmten Orte legten. Von den übrigen 462 sei die Mehrzahl gegen Entgelt im Ausland, an wissenschaftlichen Instituten oder in andern wissenschaftlichen Stellungen, oder als Hauslehrer beschäftigt, so daß in sämtlichen preußischen Provinzen nur etwa 60 ohne Beschäftigung seien. In Bezug auf die Rheinprovinz speziell wurden von dem Herrn Regierungskommissär ins einzelne gehende Mitteilungen über die Zahl der an den verschiedenen Anstalten neu geschaffenen Oberlehrerstellen gemacht, aus denen das Bestreben der Regierung ersichtlich wird, den Grundsatz, daß an größeren Anstalten nicht mehr als 2, an kleineren nicht mehr als ein Hilfslehrer beschäftigt werden solle, auch in der Praxis zur Ausführung zu bringen. Da auch der Zudrang zum höheren Lehramt sichtlich nachgelassen, kann man hoffen, daß die Schlußworte des Herrn Regierungsvertreters sich bewahrheiten: „Sie sehen, daß das Bild doch immer heller wird,

und daß solche Mißstände, wie sie in der That früher vorhanden waren, teils beseitigt sind und teils durch den guten Willen der Unterrichtsverwaltung und unter Mitwirkung des Finanzministeriums jetzt beseitigt werden. Ich hoffe also, daß das Hilfslehrerelend bald eine historische Reminiscenz sein wird." — Als wünschenswert und auch zur Zeit schon unbedingt durchführbar bezeichnete im weiteren Verlaufe der Diskussion der Abg. Kirsch das Verlangen, daß die Hilfslehrer in Hinsicht auf die Diäten den Gerichtsassessoren sollten gleichgestellt, und das Militärdienstjahr ihnen allgemein auf das Dienstalter solle angerechnet werden.

Unter den übrigen bei den Verhandlungen berührten Punkten heben wir noch die von dem Abg. Wetekamp (S. 893) in Bezug auf die Wirkung der Funktionszulage von 900 M. gemachten Ausstellungen hervor, die nach dem Normaletat von 1892 an Vollanstalten die Hälfte, an Nichtvollanstalten ein Viertel der Lehrer beziehen solle. Diese Zulage sei im Prinzip nicht besonders gut, da sie gerade bei den höheren Gehältern eine starke Vermehrung des Einkommens gewähre, während umgekehrt auf den niederen Gehaltsstufen ein rascheres Steigen wünschenswert sei. Auch würden durch sie Ungleichheiten erzeugt, die man gerade durch den Normaletat nach Möglichkeit habe abstellen wollen. Bei den staatlichen Vollanstalten schon schwanke für die einzelnen Provinzen die Dienstzeit, nach deren Verlauf die Lehrer in den Genuß dieser Zulage träten, von 10 bis 15 Jahren; die Lehrer an den städtischen Anstalten, wo das Aufrücken in einem kleineren Kollegium erfolge, müßten z. T. noch länger warten; und bei den Nichtvollanstalten mit 5, 6 oder 7 Lehrern beziehe durchweg nur einer diese Zulage. Die durch letztern Umstand entstehende Härte wurde durch ein einleuchtendes Beispiel erwiesen. Der Herr Minister, der diese Ungleichheiten anerkannte, erwiderte (S. 896), es schwebten gegenwärtig noch nicht abgeschlossene Unterhandlungen mit dem Herrn Finanzminister darüber, ob man nicht für die Erlangung der Funktionszulage die Oberlehrer durch den ganzen Staat rangieren lassen könne. Bei den nichtstaatlichen Anstalten sei dieses Verfahren aber unmöglich, da sonst eine Stadt für die andere bezahlen müßte; das wollten die Städte nicht, und die Regierung habe auch kein Mittel, sie dazu zu zwingen.

Zum Schluß wollen wir noch ausdrücklich hervorheben, daß, wenn auch die preußische Staatsregierung etlichen Wünschen ihres Lehrerstandes gegenüber sich vorläufig ablehnend verhält, doch auch die Verhandlungen dieser Landtagssession den Eindruck erwecken, daß sie, soweit die wenig günstige Finanzlage des Landes es gestattet, ihr wiederholt versichertes weitgehendes Wohlwollen für den Lehrerstand wenigstens einigermaßen auch durch die That zu erweisen geneigt ist.[1])

(Über die Rede des Herrn Abg. von Schenckendorff vom 23. Febr., in der er die Grundzüge der von ihm ins Leben gerufenen „Vereinigung für körperliche und werkthätige Erziehung" darlegt, werden wir im nächsten Heft berichten.)

Heidelberg. A. Hilgard.

---

[1]) Weit weniger günstig urteilt O. S. in den Preußischen Jahrbüchern 1895, Bd. 80, Heft 1, S. 169 ff.

Die Kunst des Übersetzens. Ein Hilfsbuch für den lateinischen und griechischen Unterricht, von **Paul Cauer.** Berlin, Weidmann'sche Buchhandlung 1894. 2,40 M.

Wir haben kaum eine didaktische Schrift mit reinerem Vergnügen gelesen, als dieses kleine Buch von 130 Seiten, weil hier ein Mann von Geist und völlig durchgebildetem Wissen, indem er ausdrücklich einen Systembau ablehnt, jeden Fachgenossen aufs lebhafteste zum Selbstdenken anregt. Wir ziehen, daß wir es nur gestehen, auf didaktischem Gebiete scheinbar aphoristische Bemerkungen eines Beobachters wie Cauer der scheinbaren Systematik sich breitmachender Mittelmäßigkeit vor, die sehr bereit ist, ein methodenstolzes εὕρηκα anzustimmen, wenn sie ihre Plattheiten glücklich in αα) ββ) γγ) eingekapselt hat. Der Verfasser, für alle die, die etwas von ihm gelesen haben, vor Vielen berufen, gerade über diesen Gegenstand, die Kunst des Übersetzens aus den alten Sprachen, zu schreiben, giebt keine Anleitung, und in der That kann Niemand eine solche geben: sie käme auf das berühmte Wolfische: „vor Allem habe Geist!" hinaus, durch welches bekanntlich noch Niemand geistreich geworden ist, der es nicht schon vorher war. Aber er giebt eine Fülle wohlgewählter, wohlgeordneter Beispiele, an denen diese Kunst veranschaulicht wird, und an denen vor Allem die Fehler, die man dabei begehen kann, in der scharfen Beleuchtung des Verfassers sichtbar werden. Die Schrift gehört zu denen, die man ganz lesen muß. Auf jeder Seite finden wir treffende Bemerkungen, unter denen wir namentlich diejenigen beherzigenswert finden, die sich auf die Kunst, den Homer zu übersetzen, beziehen — eine Kunst, die sehr einfach scheint und auch sehr einfach ist, wenn man den rechten Schlüssel hat, und die doch so viele von uns so wenig verstehen. Dabei kennt Cauer die Grenzen dieser Kunst des Übersetzens sehr wohl, die gleichwohl unentbehrlich, und deren didaktischer Wert gar nicht auszumessen ist. Wir stimmen ihm sehr zu, wenn er S. VII darauf hinweist, wie die Preußischen Lehrpläne von 1892 diese Übungen noch nachdrücklich empfehlen, zugleich aber ihren Erfolg durch „gleichzeitige Maßregeln" — zu Deutsch durch die gänzlich zweckwidrige Verminderung der Stundenzahl — „mehr als in Frage stellen" (vgl. S. 73 der Schrift). Es ist in der That traurig, daß eben wie man in der Lehrerwelt dieses schönste und fruchtbarste Stück des altklassischen Unterrichts in seinem Wert allgemein anerkannt hatte und überall fleißig an der Arbeit war — denn der Tadel, den W. Münch ausgesprochen hat, und den auch Cauer S. 10 rügt, daß „man" sich dieses Übersetzen leicht gemacht, ist wirklich in hohem Grade ungerecht — daß, sagen wir, in diesem Augenblick jene verhängnisvolle Reform kam, die darauf hinausläuft, den Pelz methodisch naß zu machen, indem man gleichzeitig verhindert, ihn gründlich zu waschen. Auch dem stimmen wir zu, was er S. 15 über die „puristische Modekrankheit" sagt, nur daß wir diese Zeitkrankheit, bei der jetzt die Geschmacklosigkeit wahre Orgien feiert, noch etwas derber angefaßt hätten. Cauer zitiert S. 112 eine gelegentliche Äußerung des Referenten, daß, wie Vinet gesagt habe, **une langue parfaite serait la vérité même,** so man auch sagen könne, daß eine vollkommene Übersetzung das Original selbst sein würde. Er tadelt sie, und wir möchten, nachdem wir seine Schrift ge-

lesen, den, wie wir zugeben müssen, vielleicht nicht ganz klar gedachten Gedanken so modifizieren, daß er ihm zustimmen kann. Eine gute Übersetzung — eine Übersetzung, wie er sie erstrebt, und für die er dem verständigen Leser so wertvolle Winke und Anregungen giebt, eine Übersetzung, die so gut als möglich ist, denn eine vollkommene giebt es so wenig als une langue parfaite — ist die Wahrheit des Originals, macht das Original zur Wahrheit für den Lesenden, und mithin in ihrer Weise auch für unsere Schüler. Sie erobern sich, sie erleben in gewissem Sinne den Inhalt, und sie empfinden die Form des Satzes, den sie aus der fremden in die eigene Sprache zu übertragen bemüht sind: darauf beruht der pädagogische Wert dieser Übung; und wir hoffen, daß diesem Satz auch Cauer werde zustimmen können, dessen ganzes Buch so ernst und so erfolgreich zeigt, wie man es angreifen muß, römisch und griechisch Gedachtes und Gesagtes in deutsch Gedachtes und Gesagtes so gut, so schön, so wahr als möglich umzusetzen.

Köln. O. Jäger.

Der Stab gebrochen.

Ein neuer Kämpe sprengt auf den Plan, in der Zukunft (Nr. 15, 12/1 95, S. 78), im Namen des Fortschritts und der Aufklärung den Kampf zu bestehen gegen eine der verrottetsten Einrichtungen, die vom Ausgang des Mittelalters, wo sie leidliche Daseinsberechtigung besaß, sich schier unbegreiflicher Weise bis in unsere, sonst doch so aufgeklärten Tage gerettet hat. Schneidig setzt Herr Fritz Mauthner an, ein wuchtiger Stoß mit scharfem Speer: im Sande liegt verröchelnd das humanistische Gymnasium, der Unterricht in den klassischen Sprachen, aber auch — merken Sie auf, Herr von Wilamowitz, der Sie leider den gar nicht so schlimm gemeinten, aber so leicht mißzuverstehenden Ausspruch gethan, daß die klassische Philologie nicht an der Schule hänge[1]) — auch die Wissenschaft des klassischen Altertums, „wenn es ein solches gab." Ha, wie triumphieren sie alle, die „von der Schädlichkeit, ja von der lächerlichen Nichtswürdigkeit unseres gelehrten Schulwesens tief überzeugt sind". Jetzt hat die „Geistestortur der Jugend" ein Ende, weggefegt sind die Philologen, „die Schulbeherrscher, die bisher nur um ihrer selbst willen vor Verderben geschützt" wurden; jetzt finden sich hoffentlich auch die „brauchbaren Werkzeuge" zur Ausführung der Allerhöchsten Reformgedanken, die seither nur durch die „dem Gesetze der Trägheit gehorchenden und darum vor jeder Änderung zurückschreckenden Geheimräte und Philologen" hintangehalten wurde — zum Schluß erfahren wir freilich, daß eigentlich ein hoher Würdenträger der katholischen Kirche noch mehr an dem „traurig" konservativen Ergebnis der Berliner Dezemberkonferenz Schuld trage.

Scharf ausgeprägte Eigenart des Ausdrucks ist man bei Mauthner als etwas selbstverständliches ja gewöhnt — sonst wäre er doch nicht der geleseneren und be-

[1]) An diesem Diktum, sowie an der Art, wie in dem auf Veranlassung des preußischen Kultusministeriums für die Chicagoer Weltausstellung verfaßten Buch über die deutschen Universitäten die von Prof. v. Wilamowitz-Möllendorf behandelte klassische Philologie zu kurz gekommen ist, hat neuerdings Friedr. Koepp in der Köln. Zeitg. 1894, Nr. 1056 herbe, aber leider nur zu berechtigte Kritik geübt.

rühmteren einer unter den Modernen. Daß er dabei gelegentlich auch einer — na, sagen wir mal etwas eigenartigen Logik sich bedient, was verschlägt denn das! Im Gegenteil. Kann der nur normal veranlagte Geist eines Sterblichen den Gedanken des zur Unsterblichkeit berufenen nicht mehr gut folgen, ei, so wird er bescheiden seiner Unzulänglichkeit sich bewußt. Mit Humor hat in den „Grenzboten“ (Nr. 7, 14/2 95, S. 333) ein Anonymus die Mauthner'sche Deduktion beleuchtet, wie die Philologie abgewirtschaftet hat und sich nun ruhig begraben lassen kann. Ganz ernst aber hat Dr. Jul. Schultz Mauthners Ulanenattacke genommen und ritterlich, mit lebendigem und warmem Interesse eine Lanze fürs alte Gymnasium gebrochen (Zukunft, Nr. 18, S. 230). Zwar erscheint auch ihm — er lehrt, wie er bescheiden sagt, in seinem Schulamt „Deutsch, Erdkunde und dergleichen harmlose Fächer, kann also sämtlichen denkbaren Gymnasialreformen mit möglichster Ruhe entgegensehen“ — „Horaz, ein lederner Gesell, und Cäsars Kommentar als Generalstabswerk ziemlich mittelmäßig“, taugen ihm freilich gerade deswegen „Beide gut zum Turnreck für Knaben“. Aber er vertritt mit Entschiedenheit den richtigen Gedanken, daß bei tief eingreifenden Änderungen des Mittelschulwesens die Fachkundigen, der Lehrerstand, ein Wort mitzureden habe, und eine schablonenhafte Reform gegen ihren Willen nicht durchgesetzt werden dürfe — gewiß nicht in dem Sinne, wie Mauthner wohl voraussetzt, als ob die ablehnende Haltung „der gelehrten Zünfte“ nur auf falscher Standeseitelkeit beruhe. — Doch von dem Pessimismus, der Schultz zu dem Bismarck'schen Wort: „Wer die Schule hat, der hat gewöhnlich die Jugend“ hinzusetzen läßt „zu künftigen Gegnern“ wissen — Gott sei gedankt, denn sonst stünde es schlimm um unsere Freudigkeit in frei gewähltem Beruf, den Unberufene uns zur Genüge zu erschweren trachten — die Mehrzahl von uns, denen die heranwachsende Jugend anvertraut ist, sich noch frei. Aber was passiert Herrn Dr. Schultz! Ihn, der in entschiedenem Gegensatz zu Herrn Mauthner zu stehen vermeint, schließt dieser vom Süden aus, „bei elf Grad Kälte“, an sein warmes Herz, als Bundesbruder im Kampf gegen das „jetzt so schädlich auf unser Geistesleben einwirkende“ Gymnasium. Halten sie denn nicht beide Fr. Paulsen für den geeignetsten Kultus- und Unterrichtsminister zur Durchführung zeitgemäßer Änderungen auf dem Gebiete des Unterrichtswesens? — ein netter Dank übrigens für das lebhafte, wohlwollende Interesse, das der Vorgänger dieses Zukunftsreformministers, Herr Dr. Bosse, der Reformschule entgegenbringt (s. S. 18) — und sind sie nicht, abgesehen von der Kleinigkeit des Hauptpunkts, in allem Übrigen „beinahe einer Meinung“?

Doch Scherz bei Seite! Man könnte freilich den Mauthner'schen Vorstoß mit einem Achselzucken — denn diskutieren läßt sich mit einem Gegner von so extravaganten Anschauungen ja nicht — beantworten. Sind wir es doch nachgerade gewohnt, daß das Gebiet unserer Thätigkeit und unsere Thätigkeit auf diesem Gebiete von mehr oder minder unberufener Seite mit mehr oder minder Unkenntnis der thatsächlichen Verhältnisse und dafür um so größerer Sicherheit des Urteils vernichtendster Kritik unterzogen wird; es ist geradezu eine Art Mode geworden, für fast alles, was im bürgerlichen, und vieles, was im staatlichen Leben nicht ganz

in Ordnung ist, das humanistische Gymnasium verantwortlich zu machen und bei jeder passenden, oder auch bei den Haaren herbeigezogenen Gelegenheit über es herzufallen; und Gewöhnung stumpft in solchem Fall ja immer ein bischen ab. Aber wir halten es für unsere Pflicht, solche unberechtigte Angriffe immer von neuem wieder mit größter Entschiedenheit, sind sie frivol, auch mit Entrüstung zurückzuweisen, da heute wohl mehr noch als vordem der unberechtigte Satz gilt, daß Schweigen Zugeständnis bedeute. „Nur immer frisch drauf losgezogen, ob mit Recht oder Unrecht, gilt gleich, schließlich wird man ja doch anfangen, auch an maßgebender Stelle an die Nichtswürdigkeit unseres gelehrten Schulwesens zu glauben!" — um nicht das etwas derbe deutsche Sprüchwort zu gebrauchen. Ein lehrreiches Exempel: Die Kräpelin'sche Schrift: „Über geistige Arbeit" ist den Lesern dieser Zeitschrift wohl durch die in jüngster Zeit von verschiedenen Seiten ihr zuteil gewordene Beleuchtung (s. 1894, S. 170 u. 183 f.) einigermaßen nahe gerückt. Als Quintessenz ihrer Besprechung durch Herrn Ohlert in der Zeitschrift für Reform der höheren Schulen giebt jetzt das „Gymnasium" XIII (1895) Sp. 69 den Satz: „beweist die geistige Überbürdung unserer Schuljugend." Ein Schlagwort, zum Dogma wie geschaffen. Die geistige Überbürdung durch den Psychiater erwiesen, das Gymnasium von dem Pathologen und Politiker verurteilt, von dem Anatomen verdammt, von dem geistvollen Litteraten in seiner „lächerlichen Nichtswürdigkeit" gebrandmarkt — hinunter mit ihm in den Moder, in den es gehört!

Für die aber, die nach ehrlicher Überzeugung daran festhalten, daß die humanistische Mittelschule auch heute noch einen Wert besitze für die höhere Bildung derer, so im bürgerlichen und staatlichen Leben zur Mitwirkung an großen Aufgaben berufen sind, ergiebt sich aus solchen Angriffen die Pflicht engen und festen Zusammenstehens. „Nach dem gegenwärtigen Abschluß der Schulreform scheint uns der jetzige Bestand des humanistischen Gymnasiums nicht wesentlich mehr gefährdet." So oder ähnlich lautet gar nicht selten jetzt das Abschiedswort, mit dem bisherige Genossen in der Abwehr auf den freilich für den Augenblick bequemeren Standpunkt des die Entwicklung abwartenden Zuschauers sich zurückziehen. Sehen sie nicht, oder wollen sie nicht sehen, daß im Ansturm auf unser Gymnasium nur scheinbar eine Ruhepause eingetreten ist; daß der Kampf, wenn auch vielleicht weniger mit in die Augen fallenden Agitationsmitteln, doch mit unverminderter Energie von Seiten der Gegner weiter geführt wird? Möge die ernste und eindringliche Mahnung, die vor einigen Monaten der Gesamtvorstand des Gymnasialvereins an seine Mitglieder gerichtet, nicht unbeachtet, wirkungslos verhallen! Wir könnten sonst in der That uns bald der ungleich schwierigeren Aufgabe gegenüber sehen, ein verlorenes Gut wieder zu gewinnen.

Heidelberg. A. Hilgard.

Das **Pädagogische Archiv**, „Centralorgan für Erziehung und Unterricht in Gymnasien, Realschulen und höheren Bürgerschulen, begründet von W. Langbein“ beginnt nach dem Tode seines letzten Herausgebers, Direktor Dr. Krumme in Braunschweig, einen neuen Jahrgang unter der Redaktion von Prof. E. Dahn in Braunschweig mit einer Abhandlung von Dr. E. Lentz, Oberlehrer am Gymnasium zu Bartenstein, über das lateinische Extemporale in der Reifeprüfung der Gymnasien. Die Arbeit ist auf Anregung des Direktors Krumme entstanden, hat ihm aber nicht mehr vorgelegt werden können.

Der Aufsatz enthält in der Einleitung Bemerkungen, die zum Widerspruch zwingen. Vf. erkennt an, daß von den beiden Zielen, welche die neuen Lehrpläne für die preußischen Gymnasien dem lateinischen Unterricht stecken, das eine, Verständnis der bedeutenderen klassischen Schriftsteller Roms, unantastbar sei. Aber er erhebt Zweifel gegenüber dem anderen, „die geistige Zucht, welche bewährtermaßen durch eindringliche Beschäftigung mit den alten Sprachen“ erworben werden solle. In den Lehrplänen S. 72 steht „erworben wird“ als Bezeichnung einer anerkannten Thatsache, was sich durch die wörtlich angegebene Ausdrucksweise des Vf. verschoben hat. Aber offenbares Unrecht begeht derselbe, wenn er fortfährt:

> Der Verfasser (nämlich der Lehrpläne) folgert so: „Die Gymnasien haben uns bisher unsere geistigen Arbeiter gestellt. Also verdanken diese ihre geistige Kraft den gymnasialen Unterrichtsstoffen und deren dem Gymnasium eigentümlichen Behandlung. Folglich haben sich die gymnasialen Unterrichtsstoffe und ihre Mitteilung als geistige Zuchtmittel bewährt“.

Hierin liegt eine Unterstellung, zu welcher die preußischen Lehrpläne nirgends eine Veranlassung geben.

Es ist überraschend, zu welchen weiteren Bemerkungen der Vf. durch seine Folgerungen geführt wird. Er behauptet: „den mit allen Vorrechten ausgestatteten Gymnasien sind die hellsten Köpfe von jeher zugeführt“ und erklärt dann, es lasse sich daher alles dafür sagen, daß unsere besten Schüler ihre geistige Kraft bereits in die Gymnasien mitgebracht haben. Hieraus schließt er, wenn es Thatsache sei, daß Schüler, welche das Gymnasium abstoße, auf Realanstalten geistig gefördert werden, „so haben diese Schulen ein viel größeres Recht, für sich den Ruhm erfolgreicher geistiger Zucht in Anspruch zu nehmen“.

Man darf unterlassen, ein Urteil über diese Ansichten eines Gymnasiallehrers auszusprechen. Es fehlt in einzelnen Abschnitten seines Aufsatzes keineswegs an Einsicht für allgemeine Grundsätze eines richtigen und psychologisch begründeten Lehrverfahrens. Aber für den lateinischen Unterricht bedürfen die Ausführungen und besonders viele Berufungen auf die Autorität bedeutender Männer wesentlicher Berichtigung.

Vf. benutzt aus Paulsens Geschichte des gelehrten Unterrichts die Darstellung des Standpunktes, welchen der einstige Rektor der Thomasschule und spätere Universitätsprofessor in Leipzig, J. A. Ernesti eingenommen habe. Paulsen giebt S. 453 eine nicht ganz wörtliche, aber sinnentsprechende Übersetzung aus einer Prolusio academica, durch welche Ernesti im Oktober 1738 lectiones Ciceronianae

angekündigt hat. Es entstehe der stupor paedagogicus (Schuldummheit oder Dummschulung, wie Paulsen übersetzt), wenn die Lektüre der Alten ausschließlich auf den Stil gerichtet sei. „So kommt es, und das habe ich bei manchen beobachtet, daß sie, wenn sie eine Schrift gelesen haben, auch sie ins Deutsche übersetzen können, auf keine Weise imstande sind den Inhalt und die Ausführung anzugeben, dagegen vortrefflich Bescheid wissen, wenn man sie nach den vorkommenden Phrasen und Formeln fragt.“ Die gesperrt gedruckten Worte hat der Vf. ausgelassen, der statt des lateinischen Extemporale oder wenigstens neben demselben eine Übersetzung ins Deutsche als Prüfungsarbeit verlangt. Ernesti tadelt lediglich das Unterrichtsverfahren. Er fährt an der angeführten Stelle (p. V der Originalausgabe) fort: **Mirumne vero, si huius modi homines, qui in scriptoribus antiquis nihil nisi verba et formulas dicendi venati sunt per omnem vitam, cum audierunt, quantum ad sapientiam, prudentiam elegantiamque valere lectio veterum librorum possit, se cum verbis suis et flosculis ceteris omnibus praeferunt, iuvenes vero ex sua disciplina multo, quam ante erant, stultiores dimittunt?** Es erklärt sich hieraus die Aufschrift, welche Ernesti seinem Programm gegeben hat: **Maius utiliusque esse latinos auctores intelligere quam probabiliter latine scribere, et plerumque illud non posse qui hoc possit.** Er hat später einmal in einer Rede aus dem Jahre 1751 bei der Einführung des Konrektors J. F. Fischer (**opusc. orator. p. 93 sq.**) gesagt: **Hinc sunt illi professores ac doctores, qui assiduo cursu vix unum pedem procedunt,** aber auch (**p. 97**) **Nulla alia est via ad accuratae et paratae doctrinae facultatem, nisi quae per exercitationes crebras, diuturnas et constantes ducit.**

So wenig wie Ernestis Autorität, läßt sich diejenige J. M. Gesners, seines Vorgängers an der Thomasschule und Professors in Göttingen, für irgend eine Geringschätzung der Schulübungen im Lateinschreiben verwerten, wenn man auch nicht davon absieht, daß für ihn das Lateinschreiben noch einen praktischen Zweck gehabt hat, und daß es ihm wesentlich auf Sachkenntnis angekommen ist. Man braucht auch nicht zu übersehen, welchen Wert schon Gesner auf den Unterricht in der deutschen Sprache gelegt hat. Herder vollends, den Vf. an dritter Stelle anführt, befand sich ersichtlich unter dem Eindruck und den Nachwirkungen eines Schulunterrichts, der ihn nicht hatte befriedigen können. Er stand im 23. Lebensjahre, als er eine vom Vf. angeführte Stelle schrieb (Suphansche Ausgabe I S. 380); sie schließt mit den Worten: „Unterdrückte Genies! Märtyrer einer bloß lateinischen Erziehung! O könntet ihr alle laut klagen!“ Dagegen hat er zwanzig Jahre später in einer Schulrede (Von den Mitteln, den Vorwürfen zu entkommen, die man öffentlichen Lehranstalten macht), welche R. Dahms bei Suphan XXX p. XIX in das Jahr 1787 setzt, S. 130 gesagt: „Die lateinische Lektion bleibt die vornehmste und gleichsam die stehende Arbeit, die dem Schüler seinen vorzüglichen, perpetuirlichen Rang giebt; denn ein Gymnasium ist eine lateinische Schule, und die lateinische Sprache ist das Werkzeug der Wissenschaften und Künste.“ In einer Rede des folgenden Jahres (1788) erklärt er (S. 146), daß auch das Lateinschreiben ein

rühmlicher, nützlicher und beneidenswerter Zweck sei, wenn er auch vorzieht, nach Art der Alten denken und schreiben zu lernen.

Vf. bezieht sich auf die Schrift des Oberlehrers Arnold Ohlert: Allgemeine Methodik des Sprachunterrichts (Hannover 1893), und auf dessen Vortrag: Über die Aufgaben des deutschen Unterrichts in der Schule der Zukunft (in F. Langes Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen 1894 Nr. 3), um den Satz zu betonen, daß die Identität von Logik und Grammatik ein Irrtum sei. Ohlert schiebt diese Behauptung unter. Er will „unter keinen Umständen das alte humanistische Gymnasium in einer auch noch so beschränkten Anzahl von Anstalten erhalten“ sehen, wie er am Schlusse seines Vortrages erklärt hat. Es kommt uns aber im lateinischen Unterricht darauf an, daß die Grammatik an logisch richtigen Sätzen gelernt und geübt, logisch richtige Gedanken aber in richtiger grammatischer Form ausgedrückt werden. Dies ist bei der Übersetzung ins Lateinische ebenso selbstverständlich, wie bei der Lektüre notwendig. Wer darf Logik und Grammatik trennen, um den Satz bei Liv. V, 15, 1 zu übersetzen: Prodigia interim multa nuntiari, quorum pleraque et, quia singuli auctores erant, parum credita spretaque et quia hostibus Etruscis, per quos ea procurarent, haruspices non erant? Grammatisch kann hostibus Etruscis als Dativ aufgefaßt werden, logisch nicht; woraus sich eben ergiebt, daß die richtige grammatische Auffassung (als absoluter Ablativ) ohne Logik nicht stattfinden kann. Ernesti führt einen Satz aus Cicero an (S. XII des bezeichneten Programms) Quae res in civitate duae plurimum possunt, eloquentia et gratia, hae contra nos ambae faciunt (Anfang der Rede für P. Quinctius) und sagt verba singula facillima sunt et hic locus ad verbum ita germanice converti potest, ut nihil sit, quod reprehendere possis; aber er erörtert näher, daß Kenntnis der Sache und des Zusammenhangs für das Verständnis des Wortes possunt nötig sei.

Man darf sich nicht, wie Vf. thut, darauf berufen, daß die lateinische Sprache ärmer sei, als die deutsche. Das hat Nägelsbach allerdings nicht bestritten, aus dessen Stilistik Vf. sein Urteil zu begründen sucht. Aber aus der Erfahrung im lateinischen Unterricht kann auch Nägelsbachs Behauptung nicht bestritten werden: Wer auf das Lateinschreiben verzichte, der verzichte zugleich auf ein aus dem Gegensatz gewonnenes Wissen von dem, was seine Sprache so reich macht, und auf eine vollständige, stets sich erneuernde Erkenntnis der im Lateinischen verfügbaren Kräfte. „Man wende nicht ein, daß zur Gewinnung solcher Einsicht das Übersetzen in die Muttersprache zureichend sei. Hier werden wir nur veranlaßt, den Leistungen einer armen Sprache mit den Mitteln einer reichen zu entsprechen; wir sind nur genötigt in unserm eigenen Besitztum recht zu Hause zu sein. Aber wir lernen die Kräfte nicht oder nur mangelhaft kennen, durch welche die lateinische Armut es mit dem deutschen Reichtum aufnimmt“. (Lat. Stilistik, 2. Aufl. S. 9).

Es ist nicht notwendig, dem Vf. in die Einzelheiten seiner Abhandlung zu folgen. Wenn er am Schlusse bemerkt, daß die Dezemberkonferenz d. J. 1890 die Frage, ob eine Vereinfachung der Abiturientenprüfung durch den Wegfall der Übersetzung aus dem Deutschen ins Lateinische anzustreben sei, mit 19 gegen 19

Stimmen verneint, dagegen aber den Antrag, eine Übersetzung aus dem Lateinischen ins Deutsche in die Zahl der Prüfungsarbeiten einzureihen, mit 22 gegen 16 Stimmen angenommen habe, so ist die Ursache nicht unerkennbar, weshalb von der Annahme einer deutschen Übersetzung abgesehen worden ist. Sie hätte die Prüfungsarbeiten vermehrt, ohne daß ein Vorteil für die Beurteilung der lateinischen Sprachkenntnisse gewonnen worden wäre. Als Maßstab für den Besitz derselben konnte das lateinische Extemporale bestehen, gegen dessen Beseitigung größtenteils diejenigen Mitglieder der Konferenz stimmten, welche die Bedeutung dieser Übersetzungen aus dem Unterricht kannten. Das Extemporale ersetzt nicht den Wert freier lateinischer Arbeiten; es war aber nach Aufhebung des lateinischen Aufsatzes nicht zu entbehren.

„In Fragen über die Grundlagen der Erziehung ist jeder Denkende sachverständig, in solchen des inneren Schulbetriebes nur der Fachmann.“

Der vorstehende Satz ist einer wertvollen Abhandlung entnommen, welche der Professor an der polytechnischen Hochschule zu Berlin-Charlottenburg, A. Riedler, verfaßt und in den Verhandlungen des Vereins zur Beförderung des Gewerbfleißes (1894, 10. Heft) veröffentlicht hat.

Diese Abhandlung beschäftigt sich mit der Frage der Ingenieur-Erziehung und bringt Erfahrungen zur Erörterung, aus denen Verf. Mißstände des herrschenden Erziehungssystems erkannt hat. Es ist bemerkenswert, daß er es für unrichtig erklärt, „etwa, wie dies modern geworden, den altsprachlichen Unterricht der Vorbildungsschulen allein verantwortlich machen zu wollen.“ Verf. vermißt überhaupt solche Ergebnisse des Unterrichts, welche das Vorstellungsvermögen aus der Beobachtung und Auffassung thatsächlicher Vorgänge fruchtbar mache. Wenn er in seinem Bereiche Wissen und Können unterscheidet, so müssen wir auch in dem unseren betonen, daß es sich um die wirkliche Beherrschung handelt. „Halbes Wissen und vermeintliches Wissen ist schlimmer als Nichtwissen auf allen Gebieten.“ Er verlangt auch für Realschulen, daß zu berücksichtigen sei, welche Fähigkeiten der Schüler mitbringen müsse, um es in Fachwissenschaften zu wirklichem Können zu bringen. Davon kann nicht die Rede sein, daß das Gymnasium Schüler abstoße, welche in die Realanstalten geistige Kräfte nicht mitbringen. Aber die Bewährung der Gymnasien wird auch seitens der Vertreter der Realanstalten nicht geleugnet. Nach einem Bericht im Reichs- und pr. Staatsanzeiger führte auf der Versammlung des Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens in Hagen i. W. am 30. Sept. und 1. Okt. 1893 der Gewerbeschuldirektor Dr. Holzmüller unter dem Beifall der Teilnehmer seine Überzeugung dahin aus, daß die Ideale der lateinlosen Schulen keine andere seien, als die des „altbewährten“ Gymnasiums.

Berlin. O. Kübler.

Eingesandte Bücher.

Für den französischen Sprachunterricht.

Seit der Einführung der neuen Lehrpläne für Preußen sind eine Fülle von Lehrbüchern der französischen Sprache erschienen, die den neuen Anforderungen gerecht zu werden sich bestreben. Dadurch daß der Beginn des Französischen von Quinta nach Quarta verlegt wurde, war eine Vereinfachung und Kürzung der Grammatik geboten. Sodann aber ist, den Forderungen der Neuzeit entsprechend, der systematische Betrieb des französischen Unterrichts in den Hintergrund getreten und mehr die praktische Erlernung der Sprache berücksichtigt worden. Das ist durchgängig der hervorstechende Charakterzug der in neuester Zeit erschienenen Lehrbücher der französischen Sprache.

Wir beginnen die Besprechung der uns vorliegenden Bücher mit

Th. Plattner, Kurzgefaßte Schulgrammatik der französischen Sprache mit einem Lese- und Übungsbuch in zusammenhängenden Lesestücken, Umbildungen und Übersetzungsaufgaben. Karlsruhe, **J. Bielefeld**, 1894. VI und 392 S. 3, 60 M.

Die Plattner'schen Bücher sind von der Kritik sehr günstig aufgenommen worden; neben den Plötz'schen Schulbüchern hat wohl kein Lehrbuch solche Verbreitung gefunden. Wir gestehen, daß wir den Plötz'schen Büchern in ihrer neuen Bearbeitung den Vorzug geben, weil wir glauben, daß sie die Schüler leichter und rascher fördern. Die vorliegende Schulgrammatik ist in dieser dritten Auflage in stark gekürzter Fassung herausgegeben, dabei ist die Anordnung des Stoffs dieselbe geblieben wie in der ausführlicheren Schulgrammatik: die Formenlehre giebt auf 67 Seiten das wichtigste über die Wortarten, indem, gemäß der Forderungen der neuen Lehrpläne, mit dem Verbum begonnen wird. Daran schließt sich die Syntax (bis S. 148), die das wesentlichste in knapper Fassung enthält. An die Syntax reiht sich die „Phraseologie", d. h. französische Eigentümlichkeiten, Abweichungen von der deutschen Sprache, Zeitenangaben, präpositionale Gebräuche, die anderwärts unter den Präpositionen Platz finden. — Dann folgen lectures supplémentaires, Les sons du français nach Paul Passy, La versification française nach Gramont, Quelques faits de grammaire historique nach Laporte, Raguet und Brachet, La lettre von J. Heaumier, von denen wenigstens das letzte Stück nicht ohne Nutzen gelesen werden dürfte, während die andern Stücke mehr der Privatlektüre der Primaner empfohlen werden könnten. — Außer den angegebenen Druckfehlern fiel mir noch auf S. 103: le désagréments. — Den zweiten Teil bildet das Übungsbuch, das Stücke nach den Einteilungsgrundsätzen der Grammatik bringt (zuerst über das Verb, dann über das Nomen u. s. w.). Ihnen folgen die Umbildungen der vorangehenden Lesestücke; sie haben den Zweck, zur Konversation über das Gelesene anzuregen. Daran schließen sich „gemischte Uebungen" d. h. Uebersetzungsaufgaben, die sich nicht streng an die Lektüre anschließen. Ein französisch-deutsches und deutsch-französisches Wörterverzeichnis bildet den Schluß. — Die Schulgrammatik reiht sich dem Elementarbuch desselben Verfassers an. Die äußere Ausstattung des Buchs ist zu rühmen.

Lehrgang der französischen Sprache für die ersten Anfangsgründe des Unterrichts. 2. Aufl. Berlin, Mittler und Sohn, 1893. VIII und 168 S. 1, 70 M.

Auch dieses von einem namenlosen Verfasser herausgegebene Lehrbuch, das in 2 Jahren schon eine 2te Auflage erlebt hat, ist vom praktischen Gesichtspunkt aus geschrieben, wobei gewisse Hülfsmittel herbeigezogen wurden, um dem Gedächtnis der Kinder zu Hilfe zu kommen: z. B. die pedantisch durchgeführte Gruppierung von rechts weiblichen, links männlichen Vokabeln; bei jeder Konjugation stehen die verschiedenen Zeiten genau an derselben Stelle des Buchs u. dergl. — Die Lektionen sind nach Begriffen, nicht nach grammatikalischen Rücksichten geordnet. Dabei sind möglichst wenig Regeln gegeben, die Aussprache ist nicht bezeichnet, m. E. ein großer Vorzug des Buches. Die Bezeichnung der Zeiten der Vergangenheit mit imparfait, parfait statt passé indéfini und plusqueparfait scheint uns empfehlenswert. Getreu dem unbestreitbaren Grundsatz, daß, je einfacher der geistige Inhalt eines Übungssatzes, desto leichter faßlich für die Anfangsstufen auch der grammatikalische Teil ist, giebt der Verfasser, ganz entgegen der jetzt allgemein angewendeten Methode, keine zusammenhängenden Erzählungen, sondern nur Einzelsätze, die über gewisse Wortgruppen gebildet sind (Haus, Schule, Familie, Garten, Stadt u. s. w.). Da der Lehrgang „für die ersten Anfangsgründe des Unterrichts" bestimmt ist, so hat der Verfasser wohl gar nicht an die Gymnasien gedacht; für diese dürfte sich das Buch weniger eignen, da der geistige Standpunkt eines Quartaners doch etwas höher liegt als das, was in den Sätzen dieses Buches geboten wird. Auch könnten wir nicht einverstanden sein, daß bis Lektion 24 (57 Seiten) die deutschen Sätze mit der französischen Wortfolge gegeben werden; also z. B. „Wer hat gestellt die schmutzigen Besen in die Ecke?" „Ich habe gelegt dieses Buch auf den kleinen Tisch im Garten"; „wir haben genommen unser Frühstück in dem Garten heute" u. s. w. Wir meinen, 4 — 5 Lektionen sollten genügen, um den Schülern den Unterschied der Wortstellung klar zu machen. Übrigens bezweifeln wir nicht, daß die Schüler an der Hand dieses Lehrgangs in einem Jahre sehr gefördert werden können. Auf Seite 25 fehlt bei êtes-vous der trait d'union. Warum ist in den Regeln über das part. passé (Lektion 60, S. 156 ff.) das in dieser Bedeutung ungebräuchliche Fremdwort „akkordiert" eingeführt: „das part. passé akkordiert

mit seinem Hauptwort"; oder: „das Eigenschaftswort akkordiert unter allen Umständen, das part. passé aber nur bedingungsweise mit seinem Hauptworte" u. s. w. Dies Fremdwort bedürfte doch einer Erklärung.

Lehrbuch der französischen Sprache von **Georg Weitzenböck**, Prof. an d. Landes-Oberrealschule in Graz. I. Teil. Prag 2c. Tempsky, 1893. 140 S. geb. 90 Kr.

Das Buch zerfällt in 2 Teile: 1) Sprachstücke (textes) (S. 1 — 82) und 2) Sprachlehre (grammaire). Die letztere hält sich unseres Erachtens zu lange bei den Lauten auf, z. B. bei f u. v. Jeder Schüler, der Französisch lernt, kann doch f sprechen; wozu also die Unterweisung § 3. „Der Laut f entsteht, indem man die Unterlippe an die Oberzähne legt und die Luft hindurchpreßt"? Laute und Schrift werden höchst umständlich beschrieben, ohne aber auch nur ein einziges Beispiel am Wort selbst zu geben. Auch halten wir es für unpraktisch und unnötig, daß schon in diesen vorbereitenden Paragraphen die französischen Bezeichnungen voyelles, nasales, mots, sons, syllabes, propositions u. a. gegeben werden. Durchaus nicht einverstanden können wir uns mit der Anordnung erklären, daß die Hilfszeitwörter und 3 Paradigmen der Hauptkonjugationen zuerst in Lautformen (6 Seiten!) und dann erst in Schreibformen gedruckt sind. Wenn man Formen gedruckt sieht wie préza, prõm'é-plüskǫpárfé, zgõ-fütür, vuz-ė'éz-ü, nuz-drõ(z), lé-trua-kǫžügėzõ, prėsipàl, ė-s-kö-žǫ-dõn, fin | isä(t) u. drgl., sollte man meinen, man habe ungarisch oder slovakisch vor sich. Wir sehen diese Einführung in das französische Lesen eher als eine Erschwerung denn als eine Erleichterung für die Schüler an. — Unmittelbar nach den 3 regelmäßigen Konjugationen kommen die verbes irréguliers, alphabetisch geordnet, also aller neben apercevoir, tenir neben valoir, mettre neben nourir! Auch bei dem Hauptwort, das auf das Zeitwort folgt, sind zuerst Lautformen, dann Schreibformen gegeben, also: õ-žur, üi-žur, dann erst un jour, huit jours u. s. w. Man sollte doch annehmen dürfen, daß, wenn die Schüler bereits das Verb gelernt haben, sie auch Substantiva lesen könnten! Dieselbe Methode dieser doppelten Bezeichnung ist auch beim Zahlwort beibehalten.

Die Sprachstücke, enthalten zuerst einzelne Sätze, dann Questions und Exercices zur Übung im Sprechen; die sind aus dem Gesichtskreis der Schüler genommen (das Schulzimmer, die Verwandten, die Farben, der Tag und die Uhr, die Zeit, die Kleidung, das Brod, der Mensch, das Dorf und die Stadt u. s. w.). Eingestreut sind einige leichte Gedichte und zum Schluß eine Zusammenstellung von Locutions de classe d. h. Anreden und Aufforderungen des Lehrers an die Schüler z. B. „traduisez en allemand, corrigez cette faute" u. dergl. (Ein Druckfehler findet sich bei Nr. 27.) Zu den einzelnen Sprachstücken gehören von S. 54 — 77 die Erklärungen, d. h. die Präparation. — Für unnötig halten wir aus oben ausgeführten Gründen die Sprachstücke in Lautschrift auf S. 78 — 82.

Buchners Lehrmittel für den Französischen Unterricht. a) **franz. Grammatik.** Teil I. Laut-, Schrift- u. Formenlehre von Dr. **Georg Stern.** — München, Bamberg, Leipzig, Buchner, 1892. VI u. 73 S.

Auch für dieses Lehrbuch gilt, was wir oben als charakteristisch für die neuen Erscheinungen auf diesem Gebiete gesagt haben: möglichste Vereinfachung der Grammatik und größere Pflege der praktischen Handhabung der Sprache. Doch hätte unserer Ansicht nach dabei noch mehr gekürzt werden können; gleich § 1 über Entstehung der Laute und § 5 u. 6 über die Einteilung der Konsonanten scheint uns überflüssig, und die Erklärung könnte füglich dem Lehrer überlassen werden; ebenso vieles, was unter dem Strich steht und für eine Wiederholung des grammatischen Pensums bestimmt ist. Auch solche Ausdrücke wie: uvulares, Artikulationsstelle u. ä., ohne nähere Erklärung sollten vermieden werden.

Die Formenlehre beginnt mit Artikel und Substantiv, woran sich die Regeln über das Geschlecht der Substantiva anschließen. Das Verbum kommt erst nach den anderen Wortarten. Die fragende und die verneinende Form von avoir u. être wird sehr spät erklärt, erst nach allen regelmäßigen Konjugationen; sie sollten mit Rücksicht auf die praktische Verwertung der Sprache schon früher kommen. Das wichtigste über die Partikeln bildet den Schluß.

b) **Französisches Übungsbuch für die Unterstufe** von Dr. **Albr. Reum**; derselbe Verlag. VIII u. 155 S.

Im Anschluß an die Stern'sche Grammatik verfaßt. Die Einrichtung ist derart, daß jedes Kapitel 5 Hauptteile enthält: 1) Dictée und 2) préparation, wodurch die Schüler mit gewissen Wortgruppen bekannt gemacht werden, 3) exercices, hauptsächlich zur mündlichen Einübung bestimmt, 4) questionnaire, Fragen, die sich an das Vorhergehende anschließen und 5) thèmes, deutsche Übungssätze zum Übersetzen ins Französische, im Anschluß an die Dictées. — Wenn übrigens in der Vorrede gesagt wird, daß die §§ der Stern'schen Grammatik „streng der Reihe nach herangezogen werden, so daß der Schüler das Gebäude der systematischen Grammatik im Zusammenhang kennen lernt", so trifft das unserer Ansicht nach nicht zu; denn schon in den ersten §§ muß neben § 15 der Grammatik auf § 56 oder in cap. 3 auf § 20 u. § 55 oder in cap. 4 auf § 26 u. 29 u. 44 verwiesen werden. Bei einer andern Gruppierung des grammatischen Stoffs, wie z. B. bei Plötz-Kares, wäre ein solches Umherspringen zu vermeiden gewesen. — An die Übungsstücke reihen sich zum Schluß noch morceaux choisis an, meistens Gedichte;

einigen sind Melodieen beigegeben, deren Erlernung für die Belebung des französischen Unterrichts warm empfohlen wird. Wir stehen solchen Experimenten immer zweifelnd und bedenklich gegenüber und können uns nicht überzeugen lassen, daß dadurch wirklich etwas Ersprießliches erzielt wird. Daß die Deutlichkeit der Aussprache, dadurch daß der Schüler den Mund beim Singen besser öffne, gewinne, ist doch fraglich. Man kann die Schüler ebenso gut zwingen, den Mund für die betreffenden Vokale beim Sprechen genügend zu öffnen; daß aber der Schüler beim Singen sich über die Stellung der Sprachwerkzeuge zu einander klarer werden müsse als beim Sprechen, daß hierdurch der vokalische Charakter der Nasallaute überzeugend bewiesen werde, läugnen wir durchaus, halten dies übrigens auch für sehr wenig wichtig, wie wir schon oben bemerkt haben. Die Aussprache der stummen Silben aber kann in der gelesenen und deklamierten Wiedergabe von Gedichten ebenso gut gelehrt werden wie durch das Singen. Was uns bei diesen Versuchen immer bedenklich macht, ist die Gefahr, daß der Ernst der Arbeit durch das Singen beeinträchtigt wird. Für ganz kleine Schüler oder vielmehr Schülerinnen mag vielleicht ein Versuch gemacht werden, aber für solche sind die vorliegenden Gedichte doch offenbar nicht bestimmt. Das zweite Bedenken ist für uns das, daß doch die Durchnahme der Singstücke nicht nur einen musikalischen Lehrer voraussetzt, sondern auch einen, der mit der Einübung von Liedern und Melodieen vertraut sein muß; er muß doch den Knaben die Lieder vorsingen, und wieviele Lehrer sind hierzu im stande? Wir halten diese Versuche für eine niedliche Spielerei, die sich aber von dem Zweck der Schule entfernt.

Grammatik der französischen Sprache für deutsche Schulen von Dr. **Wilh. Ricken.** Berlin, Gronau, 1893. X. u. 118 S. geb. 1,50 M.

Das Buch ist für alle Arten höherer Lehranstalten bestimmt und zwar besonders für mittlere und höhere Klassen; deshalb ist die Formenlehre kürzer abgehandelt (42 S.) als die Satzlehre. Jene beginnt mit dem Verbum und behandelt dann erst die anderen Wortarten. Obgleich auf das Lateinische nur an 6 Stellen Rücksicht genommen ist, ist doch die streng-wissenschaftliche Methode in Erklärung der Formen rühmend hervorzuheben. Sehr praktisch sind bei der tabellarischen Übersicht der unregelmäßigen Verba die Komposita unter dem Strich angegeben. Die Bezeichnung: „unbetonte“ und „betonte“ Fürwörter für conjoints od. adjectifs und disjoints oder substantifs ist empfehlenswert; ebenso „eingeschlechtige“ und „zweigeschlechtige“ Fürwörter (z. B. qui und lequel.). — Die Satzlehre zeichnet sich besonders durch eine Fülle von Musterbeispielen aus, die aus dem unten zu erwähnenden Lesebuch desselben Verfasser entnommen sind. Die beiden Bücher ergänzen sich demnach. Imperfekt und Plusquamperfekt des Futurs für I. u. II. Konditional ist erfreulicher Weise eingeführt. Die Darstellung der Regel des Subjonctif in Objekts- u. Subjektssätzen ist vorzüglich. Überall kommen zuerst die Beispiele, dann die Regel. Vielleicht wäre der Ausdruck: „expletives ne“ zu vermeiden gewesen. Das Buch ist im höchsten Grade empfehlenswert.

Kurzgefaßte französische Wiederholungs-Grammatik für die Sekunda und Prima der Gymnasien ꝛc. von Prof. Dr. **Karl Meurer.** 2. verbesserte Aufl. Leipzig 94 (Bredt). 1 M.

Das Büchlein will den Schülern der oberen Klassen die grammatischen Repetitionen erleichtern. Dieser Zweck gebietet daher möglichste Beschränkung des Stoffs und der Form. In 150 kurzen Paragraphen sind die Hauptregeln der franz. Grammatik, Formenlehre und Syntax, in gedrängter Kürze zusammengefaßt: auf die Regeln der Rechtschreibung folgt die Lehre der Wortarten. Ganz besonders übersichtlich ist die Lehre der Präpositionen gegeben. Bei der Lehre vom Artikel sind die gebräuchlichsten Gallicismen ohne Artikel geschickt eingefügt. — Bei der Formenlehre des Zeitworts ist auf die ausführliche Grammatik verwiesen; es wird nur von der Rektion und der Moduslehre gesprochen. — Eine willkommene Zugabe bietet die II. Abteilung in den gebräuchlichsten Synonymen, die in den meisten Schulgrammatiken leider vermißt werden. Die III. Abteilung enthält eine kurzgefaßte Verslehre, wie sie übrigens in den Ausgaben von Velhagen und Klasing nach Alb. Benecke vor jedem Drama, nur in viel ausführlicherer Weise, Aufnahme gefunden hat. Dagegen ist der Züsatz über „die dichterischen Freiheiten“ sehr dankenswert. — Daran schließt sich ein kurzer Abriß der französischen Litteratur seit Ludwig XIV., der allerdings nur Namen giebt, die Dichter und Prosaiker mit ihren Hauptwerken. — Zum Schluß werden noch Musterstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen und dem Französischen gegeben. — Wir können das kleine Buch, das geeignet ist, dem Schüler ein genügendes Maß fester Kenntnisse in der franz. Grammatik zu geben, nur angelegentlich empfehlen. Daß in kurzer Zeit eine zweite Auflage nötig wurde, spricht für die praktische Anordnung des Stoffs.

La France. Le pays et son peuple. Récits et tableaux du passé et du présent. Livre de lecture à l'usage des écoles par **W. Ricken.** Berlin, Gronau 1893. VI u. 281 S. geb. 3 M.

Wie schon bemerkt ist dieses Lesebuch die Quelle der Musterbeispiele zu der obigen Grammatik desselben Verfassers. Es enthält zuerst eine kurze Erzählung der Erlebnisse und Schicksale zweier französischer Knaben von 10 und 15 Jahren, die eine Wanderung durch Frankreich unternehmen, eine freie Bearbeitung des Buches von G. Bruno: Le Tour de la France par deux enfants (Paris, Belin et Fils), die auch als besonderes Heft erschien unter dem Titel:

Le Tour de la France en cinq mois. Nach G. Bruno's «Le Tour de la France par deux enfants» für die deutsche Schuljugend bearbeitet von Dr. **W. Ricken.** Berlin, Gronau, 1893, mit Wörterverzeichnis. 43 S. broch. 50 Pf.

ein Lesebuch, das von unseren Schülern schon im 2. Jahre des französischen Unterrichts neben dem Elementarbuch gelesen werden könnte. Es dürfte wohl kaum ein Stoff sich mehr eignen, der die Schüler neben der fremden Sprache auch mit Land und Leuten Frankreichs bekannt macht. Die beiden Knaben reisen nach dem Tode ihres Vaters aus ihrer Heimath Lothringen zu Fuß nach Marseille zu einem Oheim. Der Leser wandert mit ihnen zuerst durch das östliche Frankreich nach Bourbonnais und der Auvergne. Von hier geht es nach Lyon. Ein Schiff bringt die Reisenden dann nach Cette. Nachdem sie die Provence durchzogen, geht es auf dem Canal du Midi und der Garonne nach Bordeaux, unterwegs wird den Pyrrhenäen ein Besuch abgestattet. Nachdem sie dann, über Nantes und Brest reisend, die Normandie besucht, Cherbourg, Rouen, Dieppe, Dünkirchen, Lille sich angesehen, kehren sie über Reims in ihre Heimath zurück. Paris wird nicht berührt. So lernt der Leser, indem er diese beiden Knaben begleitet, Frankreich kennen. Überall wird dabei auf die Erzeugnisse des Landes, die Industrie, die Hauptbeschäftigung der Bewohner u. dgl. Rücksicht genommen.

Diese Schrift, die also, wie schon bemerkt, auch als besonderer Abdruck herausgegeben ist, ist als I. Abschnitt in das Lesebuch mitaufgenommen. Es folgen dann «Narrations», kleinere Anekdoten, denen sich längere Erzählungen anschließen u. a. mehrere von Daudet, die sich auch in dem «choix de nouvelles modernes» in der Sammlung Velhagen und Klasing finden. Eine geschickte Auswahl aus geschichtlichen Darstellungen bildet den III. Teil, wobei auch die Litteraturgeschichte des Zeitalters Ludwigs des XIV. Berücksichtigung findet. Es schließen sich daran geographische Schilderungen über Frankreich von Reclus an, und den Schluß bilden «Poésies» (La Fontaine, Béranger, V. Hugo, Fr. Coppée u. a.). Als Anhang dazu wird die Übersetzung von 4 deutschen Gedichten beigegeben (Riesenspielzeug v. Chamisso, Haideröschen, Erlkönig und Der Mai ist gekommen v. Geibel). Eine genealogische Regententafel der französischen Könige vom ersten Capetinger bis zur Familie v. Louis Philippe ist eine willkommene Beigabe.

Wenn also in den Schulen beliebt wird, statt die Schriftsteller in den bekannten Schulausgaben zu lesen, eine Chrestomathie einzuführen, so können wir dieses Lesebuch von W. Ricken aufs wärmste empfehlen.

Eine andere Chrestomathie liegt uns vor in dem

Französ. Lesebuch von **J. Bauer, A. Englert** und Dr. **Th. Link.** München u. Leipzig, Oldenbourg, 1889. XI u. 333 S. nebst Wörterverzeichnis (112 S.) (geb. 3 M. Wörterbuch geb. 1,80 M.).

Die gebotenen Lesestücke sind den verschiedenen Zeitabschnitten der französ. Litteratur entnommen, besonders aber die Werke neuerer Autoren berücksichtigt. Auf Anekdoten, Fabeln und Erzählungen folgen Stücke aus Geschichte und Litteratur; daran schließen sich geographische und naturgeschichtliche Schilderungen, endlich didaktische und rednerische Proben, Briefe und Gespräche. Den II. Teil bilden poetische Stücke, Fabeln und poetische Erzählungen, lyrische und didaktische Gedichte und endlich Proben aus der dramatischen Poesie. Zum Schluß ist ein Register der Eigennamen beigefügt, das als Erläuterung und Ergänzung des Textes dient. Die äußere Ausstattung des Buches entspricht seinem reichhaltigen Inhalt.

Französisches Lese- und Übungsbuch von **Th. de Beaux** und **Charles Glauser.** I. Stufe. Hilfszeitwörter und I. Konjugation. Halle, Gesenius 1894. X u. 102 S.

Auch dieses Schulbuch berücksichtigt mit Recht die Erwerbung der Selbständigkeit im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Fremdsprache, wobei aber die Beherrschung des grammatischen Stoffes stark betont wird. Daher haben die Verfasser geglaubt von der Aufnahme von französischen Originalstücken absehen zu müssen, haben vielmehr geeignete, methodisch geordnete Schultexte in tadellosem Französisch gegeben, die von zwei Franzosen (Dr. Lombard und H. Mercier) einer eingehenden Prüfung unterworfen wurden. — Nach der Lautlehre, die auf 13 Seiten behandelt ist, kommen Übungsaufgaben über avoir und être und die I. Konjugation bis Abschnitt 12, woran sich die I. unregelmäßige Konjugation im Abschnitt 13 anschließt. Jede Übung giebt zuerst Einzelsätze über bestimmte Wortgruppen (Familie, Hausgeräte, Speisen und Getränke u. s. w.). Den französ. Sätzen schließen sich deutsche an, die allerdings nicht alle „geistreich" genannt werden können (z. B. „unsere Vettern sind sehr reich, aber immer krank"). Daran wird eine kleine «causerie» über den betr. Wortschatz angeschlossen, auch kleine Briefe. Die franz. Lesestücke geben Briefe und Gedichte, darunter eine Übersetzung von „Der gute Kamerad". Die Formenlehre, die sich als III. Teil anfügt, geht Hand in Hand mit den betreffenden Paragraphen der Übungen. Den Schluß bildet ein Wörterverzeichnis. Wir sind überzeugt, daß auf Grundlage dieses Lese- und Übungsbuchs ein Quartaner am Ende des ersten Schuljahrs einen festen Grund der französischen Sprache gelegt haben wird.

Les Hohenzollern et l'Allemagne. Recueil de biographies des souverains de Prusse depuis le Grand Electeur jusqu'à l'empereur Frédéric. Berlin, Lucharbt, 1892. VIII u. 175 S., mit Wörterverzeichnis.

Es ist das ein Versuch, die Neugestaltung Deutschlands in den letzten 250 Jahren an der Hand von Lebensbeschreibungen zu geben. Jeder Biographie ist ein «Questionnaire» beigegeben zur Wiederholung des Gelesenen und zur Handhabung der franzöſ. Sprache. Der pädagogische Zweck, den damit der Verfasser Dr. Riemann verfolgt, die vaterländische Geschichte in diesem fremden Gewande vorzuführen, verdient volles Lob.

Auswahl französischer Gedichte von Dr. **E. Stiehler.** Altenburg, Pierer, 1893. XII u. 140 S.

Das Buch ist besonders für Realschulen, Realgymnasien und Gymnasien bestimmt und soll die Schüler in den Geist der franzöſ. Dichtung einführen. Es sind nur solche Gedichte aufgenommen, die von Dichtern von Ruf, inhaltlich bedeutend und formvollendet, verfaßt sind, und die dabei die Natur und das Familienleben, Religiosität und häusliches Glück zum Gegenstand haben. Ein Kanon der in den einzelnen Klassen zu lernenden Gedichten erleichtert dem Lehrer den Gebrauch des Buches. Die Gedichte sind nicht nach dem Stoff geordnet, sondern nach den Dichtern, die alphabetisch aneinandergereiht sind. Zum Schluß werden über diese biographische Notizen gegeben. Auch einige Übertragungen deutscher Gedichte sind beigefügt. — Wir halten es für wünschenswert, daß die Lektüre von französischen Gedichten nicht vernachlässigt werde, und so erfüllt die vorliegende Sammlung ihren Zweck.

Hauptregeln der französischen Grammatik. Ein Repetitorium von **M. Reuter.** Stuttgart, Roth, 1894. VI u. 100 S.

Eine Regelsammlung, die eine Grammatik in Beispielen darstellt, vortrefflich geeignet zu Wiederholungen in der Grammatik, besonders in den oberen Klassen, für die gewisse Regeln durch besondere Bezeichnung allein als geeignet bezeichnet werden. Auf Redensarten und Gallicismen, die an verschiedenen Stellen des Buches aufgenommen sind (so bei en, beim Pronom, beim Adverb u. a. O.) ist besonderer Wert gelegt. Eine sehr wichtige Beigabe ist die am Schluß beigefügte Zusammenstellung von 90 Synonymen.

Wir könneu diese Regelsammlung Lehrern und Schülern aufs beste empfehlen.

Coup d'oeil sur l'histoire de la littérature française. Kurzer Überblick über die Geschichte der franzöſ. Litteratur; für den Schulgebrauch bearbeitet von Dr. **Emil Döhler.** 2. verbesserte Aufl. Dessau, Baumann, 1892 (23 S.).

Das Schriftchen beschränkt sich auf das Wichtigste aus der franzöſ. Litteratur, indem es einen kurzen Lebensabriß der Schriftsteller und eine gedrängte Inhaltsangabe ihrer bekanntesten Werke giebt.

Prüfungsaufgaben aus der Haupt-Prüfung der Lehramtskandidaten für neuere Sprachen in Bayern. Gesammelt und herausgegeben von Dr. **Wilh. Steuerwald.** Stuttgart, Roth 1894. 132 S.

Die Schrift giebt einen wertvollen Einblick in die seit 20 Jahren an die bayerischen Kandidaten für moderne Sprachen gestellten Anforderungen, worin Bayern lange hinter den andern deutschen Staaten zurückgeblieben ist. Zuerst werden die Themen über die deutschen, dann über die französischen Aufsätze gegeben; ihnen folgen Übersetzungen aus dem Deutschen ins Französische und umgekehrt und schließlich solche aus dem Lateinischen ins Französische (aus Cæs. de bell. gall. Sall. Cat. und Jug. Curtius, Liv. V und Cic. fam. und Lael.). Dieselbe Anordnung ist für das Englische beibehalten.

Übersetzung der Absolutorialaufgaben aus der französischen und englischen Sprache an den humanistischen Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen Bayerns. Von Dr. **Wilh. Steuerwald.** Stuttgart, Roth. 136 S. broch. 1,20 M.

Die Aufgaben reichen bei den Gymnasien bis ins Jahr 1861, bei den Realgymnasien bis 1869, bei den Realschulen bis 1878 zurück und bieten einen wertvollen Vergleich für die Schulen anderer deutscher Länder.

Sammlung französischer und englischer Schriftsteller von **Velhagen** und **Klasing. Waterloo par Erckmann-Chatrian.** 85. Lieferung. geb. 1 M.

Die allseitig bekannte Verlagsbuchhandlung hat ihre Sammlung durch dieses interessante Werk der beliebten Schriftsteller bereichert. Es ist von Dr. Jul. Sahr bearbeitet und giebt zuerst einen kurzen Lebensabriß derselben. Der Roman Waterloo, eine Fortsetzung der in den Schulen oft gelesenen Histoire d'un Conscrit, ist im Auszuge mitgeteilt, ohne daß der Zusammenhang darunter leidet.

Weidmann'sche Sammlung französischer und englischer Schriftsteller. Mérimée, Colomba, erklärt von **O. Schmager.** 2. Aufl. Preis 1 M.

Die vorliegende Auflage ist gegen die 1. Auflage wesentlich gekürzt. Vor allem ist die Lebensbeschreibung des Verfassers umgearbeitet und die früher aufgenommenen Textabweichungen

weggelassen worden. Auch sonstige Kürzungen im Text sind gemacht, die aber den Zusammenhang nie stören. Sprachliche Erklärungen sind unter dem Text, sachliche Anmerkungen am Schluß des Buchs gegeben; beide halten das richtige Maß. Die Lektüre des Romans eignet sich für die Prima unserer Gymnasien. Dr. **Maler.**

Für den Unterricht in Mathematik und Naturwissenschaften.

Dr. A. Donadt, Rechenbuch für höhere Schulen, 2. u. 3. Heft. Leipzig, Reisland. 115 und 138 S. Geb. je 1,20 M.

Auch auf den vorliegenden Stufen zeichnet sich das Rechenbuch durch reiche Auswahl von nicht allzuschweren Aufgaben aus, unter welchen aus dem 3. Heft die den verschiedensten Gebieten in anregendster Weise entnommenen Textaufgaben besonders hervorgehoben seien. Das zweite Heft zeichnet sich noch außerdem durch präzise Aussprache der Definitionen und Sätze der Bruchlehre aus. Dem Zwecke eines Rechenbuches für höhere Schulen wäre es wohl dienlicher gewesen, die Lehre von den Dezimalbrüchen derjenigen von den gemeinen als deren speziellen Teil folgen zu lassen und sie im Anschluß an die Division ganzer Zahlen zu behandeln, anstatt den für die Volksschule praktischeren umgekehrten Weg einzuschlagen.

Dr. O. Schlömilch, Fünfstellige logarithmische und trigonometrische Tafeln; wohlfeile Schulausg. 12. Aufl. Braunschweig, Vieweg u. Sohn 1894. 151 S. 1 M.

In der Tafel der Logarithmen der geometrischen Funktionen sind unter den Interpolationsdifferenzen einige Zahlen behufs Erzielung größerer Genauigkeit geändert; sonst unterscheidet sich diese Auflage nicht von den früheren. Die Ausstattung in Druck und Papier ist dieselbe geblieben.

Chr. Harms und **Dr. Alb. Kallius. Rechenbuch** 17. Aufl. Oldenburg, Gerh. Stalling 1894. 264 S.

In die bezüglich ihrer Methoden und Auswahl der Aufgaben rühmlichst bekannte Aufgaben-Sammlung sind in den letzten beiden Auflagen nur Beispiele über Arbeiterversicherungen neu aufgenommen; außerdem sind die Aufgaben nach österreichischem Münzsystem der neuen Währung (1 Krone = 100 Heller) angepaßt.

Max Fetscher, Aufgaben für den Rechenunterricht in den unteren Klassen der Gymnasien, Realgymnasien und verwandter Lehranstalten. Stuttgart, Ad. Bonz u. Comp. 1894.
Erstes Bändchen für 8—9jährige Schüler (I. Klasse) 54 S. 0,45 M.
Zweites „ „ 9—10 „ „ (II. „) 61 „ 0,50 M.
Schlüssel zu den Aufgaben f. d. Rechenunterr. ad I 0,40 M., ad II 0,45 M.

Der Verfasser berücksichtigt zu wenig, daß der Rechenunterricht im Gymnasium ꝛc. auf den Unterricht in Mathematik vorbereiten soll und betont zu sehr das rein praktische Rechnen, das in dieser, wenn auch streng methodischen Anordnung den Schüler allzu mechanisch beschäftigt, ermüdet und langweilt. Das Subtrahieren folgt noch immer der Methode des Abzählens mit Entlehnen, die kurze Division kann daher nicht berücksichtigt werden, die Multiplikation mehrstelliger Zahlen beginnt von der niedersten Stelle des Multiplikators ausgehend. Es ist wohl kaum angebracht, den Schüler eine Regel für die Multiplikation mit 200, 300 bis 900 lernen zu lassen, nachdem er gerade eine solche für Multiplikation mit 20, 30 bis 90 gelernt hat, oder der Frage: „Wann ist eine Zahl durch 4 (ohne Rest) teilbar?“ nach der Antwort: „Wenn sie eine 4er Zahl ist“ die Frage folgen zu lassen: „Woran erkennt man eine 4er Zahl?“

Otto Utescher, Rechenaufgaben für höhere Schulen. Breslau, Hirt 1894. Heft II. Lehrstoff der Quinta 40 S. 0,35 M., Heft III. Lehrstoff der Quarta 40 S. 0,40 M., Ergebnisse der Rechenaufgaben f. h. Schulen, Heft 1. 0,30 M.

Die sog. österreichische Methode der Subtraktion und die hiedurch ermöglichte Division ohne Anschreiben der Teilprodukte, die Methoden der Multiplikation, die stete Rücksichtnahme auf die vorbereitende Stellung des Rechenunterrichts für die Zwecke des mathematischen, die Einkleidung des Übungsstoffes in Beispiele aus dem täglichen Leben, dem Thun und den Bedürfnissen des Schülers oder aus fremden Unterrichtsgebieten (geographischer Statistik, Klimatologie, Technik ꝛc.) oder auch der Volkswirtschaft (z. B. Vergleich der Lebenshaltung in der Heimat mit der in Amerika), die fern ab von mechanischer Thätigkeit den Schüler fesseln und anregen, versprechen dem Lehrwerk die beste Aufnahme.

Dr. Gustav Holzmüller, Methodisches Lehrbuch der Elementar-Mathematik. Zweiter Teil, für die drei Oberklassen der höheren Lehranstalten. Leipzig, Teubner 1894. 273 S. 3,00 M.

Der vorliegende Lehrgang des als Mitglied der Berliner Schulkonferenz und der „Siebener-Kommission“ bekanten Verfassers basiert auf der Grundidee: der mathematische Unterricht ist nicht nach der arithmetischen Seite, sondern nach der rein geometrischen, zeichnenden, projektivischen Richtung zu fördern. So ist der neueren Geometrie größerer Spielraum gewährt, bei der Planimetrie wie auch der Stereometrie ist je ein Kapitel den kartographischen Anwendungen gewidmet, und besondere Sorgfalt auf die Anleitung zu korrekten stereometrischen Zeichnungen (in Parallelprojektion) verwandt. Aus dem Inhalt, der von der Betrachtung einiger Rotationskörper aus-

gehenden Stereometrie, sei die Behandlung der Guldin'schen und der Newton-Simpson'schen Regel hervorgehoben. Die Kegelschnitte finden sich nach einer aus der rein stereometrischen und rein projektivischen gemischten Methode bearbeitet. Von dem arithmetischen Lehrstoff, sowie dem der Trigonometrie sind u. a. nicht berücksichtigt: Kombinatorik, Wahrscheinlichkeitsrechnung, Kettenbrüche, sowie die sphärische Trigonometrie (anhangsweise ist der Cosinus-Satz für die Seite beigegeben); dagegen aber ist das Gebotene um so eingehender behandelt; man findet geometrische und arithmetische Reihen, letztere erster und höherer Ordnung, binomischen und Moivre'schen Satz, Exponentialreihe und nat. Logarithmen, Darstellung komplexer Zahlen und der Wurzel aus der Einheit, reziproke Gleichungen höheren Grades. Überall sind Aufgaben beigefügt, die unter Vermeidung jeglicher Schablone zum Denken anregen und den Unterricht zu beleben imstande sind.

Dr. Gustav Holzmüller, Methodisches Lehrbuch der Elementar-Mathematik. Dritter Teil. Leipzig, Teubner 1895. 224 S. 2,80 M.

Mit dem dritten Teile erreicht dieses methodische Lehrbuch einen würdigen Abschluß. In gewohnter Klarheit, Übersichtlichkeit und Kürze wird hier eine Auswahl von Gegenständen aus den verschiedensten mathematischen Gebieten dargeboten, die manchem Lehrer in der Prima realistischer Vollanstalten behandelnswert erscheinen werden. Aus dem Bereiche der Geometrie finden sich neben einer umfassenden Behandlung der rein projektivischen eine Anzahl von Übungen aus der analitischen Geometrie. Aus dem stereometrischen Teil seien erwähnt: Sätze über Flächen und zugehörige Körper von Kegelschnitten und anderen Drehungskörpern, Anwendungen des Cavalierischen Satzes, Gewölbeformen. Einem der sphärischen Trigonometrie gewidmeten Kapitel folgen in einem sehr umfangreichen Abschnitte Gebiete aus der algebraischen Analysis mit Anwendungen auf Geometrie und Mechanik und zum Schlusse handelt eine Abteilung von den Gleichungen höheren Grades. Die aus dieser kurzen Inhaltsübersicht zur Genüge dargethane Vielseitigkeit des Verfassers, sowie seine reiche methodische Erfahrung lassen dieses Buch nicht bloß als gutes Lehrbuch für den Schulunterricht, sondern auch als praktisches Hilfsbuch für den angehenden Ingenieur oder Hochschüler erscheinen.

Dr. H. Bork, Mathematische Hauptsätze für Gymnasien. Leipzig, Dürr'sche Verlagsbuchh. 1894. 167 S. geb. 1,90 M.

Dieser sich auf das Pensum des „Untergymnasiums" erstreckende Leitfaden soll kein mathematisches Lehrbuch ersetzen, am allerwenigsten soll er zum Selbstunterricht dienen; er ist dazu bestimmt, den Schülern bei den häuslichen Arbeiten die Einprägung und Wiederholung des vom Lehrer in der Schule Behandelten zu erleichtern und zu fördern. Hinsichtlich der Anordnung und des Umfanges des Lehrstoffes schließt sich das Buch an die preußischen neuen Lehrpläne an, ist im Allgemeinen präzis gehalten und enthält eine Menge klarer Zeichnungen. Doch hätte es wohl manchen Fortschritt in der Methodik berücksichtigen dürfen, selbst ohne Gefahr zu laufen, von dem vom Verfasser eingeschlagenen euklidischen Lehrgange abzukommen.

Fr. Bußler, Mathematisches Übungsbuch, 1. Teil, für den Gebrauch in den mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Dresden, L. Ehlermann 1894. 0,80 M.

Dieses mathematische Übungsbuch enthält eine große Anzahl nicht allzu komplizierter Aufgaben aus Arithmetik und Geometrie, für Untersekunda auch für Trigonometrie und Stereometrie. Die Zusammenstellung von je 4 gleichartigen Aufgaben ist geeignet, dem Lehrer die Auswahl von Hausaufgaben zu erleichtern; schwerere Beispiele, zu deren Erklärung die Hilfe des Lehrers erforderlich ist, sind durch Kreuzchen kenntlich gemacht.

Karl Schwering und **Wilh. Krimphof, Anfangsgründe der ebenen Geometrie.** Freiburg i. B., Herder'sche Verlagsbuchh. 1894. 132 S. geb. 2,50 M.

Ausgehend von der Betrachtung vom Schüler selbst hergestellter ebener Figuren, soll sich der Schüler aus der Anschauung einen Vorrat von Begriffen und Kenntnissen verschaffen, bevor die eigentliche Denkarbeit an ihn herantritt, erst dann werden die Begriffe gesichtet und Satz auf Satz aufgebaut. Eine Reihe von Aufgaben und Übungssätzen, die mit den Lehrsätzen zu einem geschlossenen Ganzen verwebt sind, dienen zur Einübung des Gelernten und besonders zur Vorbereitung auf kommende Sätze. Die klare Sprache, die deutlichen beigedruckten Figuren und sauberer Druck seien noch besonders erwähnt.

Roeder-Kambly, Elementar-Mathematik in vier Teilen; zweiter Teil **Planimetrie.** 100. Aufl. Breslau, F. Hirt 1894. 188 S. 1,65 M.

Die in Inhalt und Methode des Lehrganges unveränderte 100. Auflage hat in der Neubearbeitung durch H. Roeder eine Vermehrung durch Beigabe von Übungsaufgaben am Schlusse jeden Abschnittes, sowie eines propädeutischen Kurses in Trigonometrie und eines solchen in Stereometrie erfahren. Besser wäre es wohl gewesen, anstatt den Hauptteil von Kambly unverändert zu lassen und die Lehre von den goniometrischen Funktionen mit Dreiecksberechnungen anhangsweise beizufügen, letztere vor dem sechsten Abschnitt zu behandeln, der sich dann wohl leichter, eleganter und umfassender (Sector, Segment) gestaltet hätte. Eine völlige Umarbeitung des Buches durch H. Roeder ist übrigens vom Verleger bereits angekündigt.

Kambly-Roeder, Planimetrie. Lehraufgabe der Quarta bis Unter-Sekunda. 1. Aufl. (101. von Kambly). Breslau, F. Hirt 1894. 208 S. 1,50 M.

In völlig neuem Gewande zeigt sich diese Neubearbeitung des alten Kambly. Neuere Methoden, eingehendere Verwendung der geometrischen Örter, Folgerung aus eindeutigen Konstruktionen, Beweise durch Drehung, Wendung und Verschiebung haben Eingang gefunden — aber nicht in verdientem Maße. Noch mancher Satz, der nach obigen Methoden recht anschaulich abgeleitet werden kann, stützt seinen Beweis auf Kongruenz- oder Ähnlichkeitssätze. Auch in der Klarheit der Definitionen und der Anwendung und Einführung technischer Ausdrücke dürfte die Neuauflage hinter anderen Lehrbüchern zurückstehen. Bedauerlich ist es, daß nach Einführung der Trigonometrie in U. II. dieselbe als selbständiger Anhang hinter der Berechnung von Umfang und Inhalt der Vielecke behandelt wird, anstatt diesem Abschnitte zu gute zu kommen, und ebenso ist es befremdlich, einen Satz wie den Pythagoreischen, auf dem ganze Kapitel und Abschnitte aufgebaut sind, als Zusatz zu einem Lehrsatz angeführt zu sehen. Trotz alledem kann das Buch besonders für den, der den Sprung von den alten zu den neueren Methoden nicht allzu rasch und nicht auf einmal zu thun wagt, nach Ausstattung und Inhalt empfohlen werden.

W. Zopf, Methodischer Leitfaden für den einheitlichen Unterricht in Mineralogie und Chemie an höheren Schulen; zweite Stufe. Breslau, J. U. Kern's Verlag (Max Müller) 1894. 143 S. 1,60 M.

Diese hinsichtlich des Lehrganges und der Ausstattung mit der ersten übereinstimmende zweite Stufe sucht ihren Zweck: „Einführung in die streng wissenschaftliche Chemie und Ausbau der Mineralogie" zu erreichen durch Erweiterung der Kenntnisse der Elemente und der einfachsten Verbindungen, durch eingehendere Behandlung der letzteren bis zu dem Aufbau der komplizierteren Salze, sowie der vorkommenden chemischen Prozesse und der wichtigsten Gesetze, stets im engsten Anschluß an die Mineralogie und Gesteinslehre. Im zweiten Teil findet sich sodann eine Zusammenstellung der Ergebnisse in systematischen Übersichten und zwar diejenige über die Mineralogie einmal in wissenschaftlicher, sodann aber auch in einer für das Bestimmen durch Schüler geeigneteren populären Darstellung.

Dr. Friedrich Traumüller, Leitfaden der Chemie und Mineralogie. Leipzig, W. Engelmann 1894. 56 S. geb. 1,25 M.

Dieser für die Altersstufe des Obertertianers bestimmte Leitfaden führt den Schüler an der Hand einfacher Versuche in die Kenntnis der elementarsten Gebiete der Physik und Chemie ein und verleiht ihm durch Betrachtung der aus dem täglichen Leben bekanntesten Objekte (Luft, Wasser, Kalkspat, Kohle 2c.) eine Übersicht über Elemente, Verbindungen, chem. Prozesse und Gesetze, sowie in engster Verknüpfung hiermit über die Krystallographie, Kenntnis der einzelnen Mineralgruppen, ihr Vorkommen, ihre technische Verarbeitung und Verwendung.

Bericht über die zweite Versammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften zu Berlin am 4., 5. u. 6. April 1893.

Leider gestattet der Raum nicht, auf den Inhalt der vielen und interessanten Vorträge, über die in genannter Schrift berichtet wird, näher einzugehen. Erwähnt seien besonders die Vorträge der Herren Direktor Schwalbe (Berlin) „über den Bildungswert der Naturwissenschaften im Vergleich mit dem der fremden Sprachen"; von Prof. Pietzker (Nordhausen) „über die Verteilung des Lehrstoffes für den mathematischen Gymnasialunterricht auf zwei Stufen"; von Herrn Schülke (Osterode) „Sind die Logarithmen notwendig, um in Untersekunda einen Abschluß herzustellen?" [die Versammlung erklärte sich für den Wegfall derselben]; von Herrn Richter (Wandsbeck) „über die Ausführung des in Braunschweig angenommenen Leitsatzes über die Umgestaltung des mathematischen Unterrichts". Die Diskussion hierüber wurde zur nächsten Zusammenkunft des Vereins vertagt. Vorsitzender des Vereins ist Herr Prof. Pietzker (Nordhausen). (Beitrag: 3 M. für das Jahr.)

Periodische Blätter für naturkundlichen und mathematischen Schulunterricht. Herausg. von **Rob. Neumann.** Znaim, Fournier u. Heberler, jährlich 8 Hefte zu 32 Seiten. 5 M. oder 5 Kronen.

Der Inhalt des vorliegenden ersten Heftes der periodischen Blätter, denen eine ganze Anzahl namhafter Mitarbeiter Beiträge zugesagt haben, weist Abhandlungen über Wert, Stellung und Methodik der naturwissenschaftlichen Fächer auf, Anleitungen zur Ausführung von Experimenten und zur Vervollständigung der Sammlungen, Berichte über neue Erscheinungen aus der naturkundlichen und pädagogischen Litteratur, kleine Mitteilungen und Rezensionen. Unter den Illustrationen sei auf eine für die Lehrmittelsammlung bestimmte Wiedergabe einer photographischen Aufnahme eines Blitzschlages aufmerksam gemacht. B. L. M.

Zum deutschen Unterricht.

L. Meyer, Kleine Poetik für höhere Schulen und zum Selbstunterrichte. Stuttgart, Deutsche Verlagsanstalt. 1893. VIII u. 127 S. M. 1.50.

An vielen Anstalten ist ein Lehrbuch der Poetik überhaupt nicht eingeführt, in einem kurzen Diktat wird allmählich das Wichtige mitgeteilt, wie es die fortschreitende Lektüre erfordert; der Unterricht in allen Sprachen trägt das Seine dazu bei, die Kenntnisse zu vermehren; endlich bringt die Beschäftigung mit Lessings theoretischen Schriften namentlich einen gewissen Abschluß. Aber es mag manchem zweckmäßig erscheinen, das in einem Leitfaden zusammengefaßt zu haben, was sonst leicht lückenhaft bleibt und auseinander fällt. Der bekannte Verfasser einer 3bändigen Poetik, C. Beyer, bietet einen knappen Auszug aus seinem größeren Werk, der ebendarum vielleicht manchen Mißgriff enthält. In der Lehre von den Dichtgattungen begegnet manches, was der Schule wenig helfen wird. Man vgl. die Definitionen von Dichter, Mythus, Elegie, Novelle, Märchen. Auch die vielfache Division der Begriffe Roman, Schauspiel u. a. wird kaum einen rechten Nutzen bringen. Der Schule ist es nicht angemessen, alle Fächerchen des Fächerwerks der Systematik aufzuthun bis zur Bluette und zum Schubladenstück; noch weniger wird eine populäre Poetik ihre Beispiele aus verschollenen Stücken entnehmen, die höchstens der zünftige Litterat oder Litterarhistoriker noch kennen mag, vgl. den Vicomte de Létoribres, Hensers Donauweiberl und Bäuerles Staberls Hochzeit, Die spanische Wand von Koppel Ellfeld u. a. Auch manches stark subjektive Urteil ist in einem kleinen Leitfaden minder am Platze.

F. Schöntag, Musteraufsätze aus der Schule für die Schule 2. vermehrte Aufl. Regensburg, Bauhof 1891. S. 224. M. 3.

In den letzten Jahren sind öfter in Programmabhandlungen Musteraufsätze erschienen, die auf den Standpunkt des Schülers sich stellen und ihm Beispiele zur unmittelbaren Nachahmung geben wollen. Sie sind meist so entstanden, daß ein Lehrer nach der Besprechung und der Korrektur der Aufsätze an dem Muster einleuchtend zeigte, wie das Ganze nach Anlage und Ausführung etwa zu gestalten war. Darunter waren vortreffliche, für jeden Lehrer instruktive Proben. Im gleichen Sinne sind die 55 vorliegenden Aufsätze gearbeitet. Die Sammlung beginnt mit Vergleichungen, wie „Zunge und Schreibfeder", bringt dann einige Abhandlungen über allgemeine Themata, Umformungen und Analysen, Vergleichungen zwischen Dichtungen, Feststellung von Thatsächlichem, das aus der Lektüre herausgefunden werden soll. Weiter kommen Charakteristiken und Abhandlungen über interessante Fragen, die an Dramen sich anknüpfen und vielfach sonst schon gestellt sind. Das Buch, in dem überall geschickte Anwendung der rhetorischen Topik, feinsinniges Verständnis und Leichtigkeit der Darstellung hervortritt, kann wohl empfohlen werden.

B. Leuchtenberger, Dispositionen zu deutschen Aufsätzen und Vorträge für ob. Kl. höherer Lehranstalten. 1. Bdchen. 5. Aufl. 160 S. 2 Bdchen. 4. Aufl. 149 S. Berlin R. Gärtner 1894. je M. 2.

Die Sammlung bringt zunächst Aufgaben im Anschluß an die Litteratur und in einer 2. Abteilung Themata allgemeinen Inhalts. Im 1. Bändchen werden Schiller, Lessings Laokoon und Horaz behandelt, bei Schiller verhältnismäßig spärlich die Dramen (Wallenstein gar nicht), dafür reichlicher die Gedankendichtungen und einzelne Abhandlungen. Im 2. Bändchen ist neben Homer, Plato, Demosthenes namentlich Goethe benutzt, bei dem wieder lyrische Dichtungen häufiger den Stoff geboten haben. Eingestreute Dispositionen einzelner Stücke und Erläuterungen schwieriger Stellen sind ganz am Platze, aber die Forderung, aus einem Gedichte den passendsten Moment für ein Gemälde auszusuchen, kann bei einem Schüler nicht viel Gescheites herausbringen. Bei den Dispositionen von Themen allgemeinern Inhalts, denen viel klare und eindringende Denkarbeit zu Gute gekommen ist, kann ich mich öfter mit der Methode des Verf. nicht ganz befreunden. Wenn der allgemeine Satz einem Dichter entnommen ist, so scheint mir immer unumgänglich notwendig, zunächst den Sinn zu bestimmen, den die Sentenz im Zusammenhange hat, zumal wenn man auf die Stelle selbst hinweist. So findet bei dem Verse: „Der Tod hat eine reinigende Kraft" (Br. v. Messina 2734) der Verf. diese Wirkung in der Reinigung, welche das Urteil über die Gestorbenen erfährt, während Schiller ganz deutlich 2721 ff. von der Sühne der Schuld durch den Tod spricht. Es ist ja bekannt, daß Dichterstellen oft eine viel weitere Anwendung finden, als sie ursprünglich hatten, aber die genaueste Interpretation des ersten Sinnes ist notwendig, wenn nicht ganz fehlgegriffen werden soll. Πολλῶν ἀνάγκη γίγνεται διδάσκαλος (I. Nr. 11) kann nur heißen: Die Not lehrt viele Erfindungen; an die Erziehung des Menschen zu denken, verbietet das Wort πολλῶν, auch würde man damit eine ungriechische Vorstellung einführen. Noch weniger soll hier von der Steigerung menschlicher Kraft in der Not gesprochen werden. Die Erwägung des πολλῶν würde an unserer Stelle auch auf den Gedanken leiten, daß keineswegs „die ganze Kultur der Menschheit unter dem Einfluß des Bedürfnisses vor sich gegangen ist", sondern daß z. B. die Kunst erst nach den Zeiten der Not erscheinen kann. — Wünschenswert ist ferner, daß bei der Besprechung allgemeiner Sätze sofort der Kernpunkt ins Auge gefaßt wird. Wenn das Wort Landes**vater** ausgedeutet werden soll, so ist es doch unrichtig, zunächst den Vater als den Vertreter der Familie nach außen aufzufassen

(I. Nr. 9). Hier hat dem Verf. die schablonenhafte Einteilung „außen, innen“ das rechte Verhältnis verrückt. Oder wenn „die Liebe ist des Lebens Kern“ besprochen wird, so ist es doch unnatürlich, zunächst die unpersönlichen Objekte menschlicher Neigung aufzusuchen (I. Nr. 21). Diese Wirkung einer äußerlichen Dispositionsweise tritt störend auch bei den Charakteristiken ein. Wenn Philipps Charakter nach den olynth. Reden geschildert werden soll, so ist die Einteilung in Licht- und Schattenseiten wenig ergiebig. Hier sollen die Grundzüge seines Wesens herausgehoben werden; dann wird die Freude des Königs an derben Späßen und rohen Gelagen (A. II. 18) eine andere Stelle finden als bei dem Neid, der im Gefolge der Ruhmliebe erscheint. Das Bild Gertruds, der Frau Stauffachers, der Kontrastfigur zur Hedwig, wird nicht recht herauskommen, wenn man sie als Ehefrau, als Patriotin, als religiöse Frau nacheinander zum Objekt der Untersuchung macht.

Seuffert-Sauer, Deutsche Litteraturdenkmale des 18. u. 19. Jahrhunderts. 49/50. Göttinger Musenalmanach auf 1770. Herausg. v. Karl Redlich. Stuttgart. Göschen. IV und 110 S. M. 2.50.

Der bekannten Sammlung ist als letztes Stück der ersten Folge ein Neudruck des ersten Göttinger Musenalmanachs eingereiht, der besonderen Dank verdient, da er in bequemer Weise einen Querdurchschnitt durch die Litteratur bietet. Neben Gleims leichten Liederchen von Wein und Liebe und Freundschaft steht Gotters lascív verliebtes Getändel, die munterflatternden Amoretten des Rokokogeschmacks, neben Ramlers antikisierenden Haberrohrtönen auf Friedrich-Nestor hört man das Rauschen Klopstock'scher Eichenhaine, wo der Barde seinen Siegesgesang in deutsche Saiten stürmt und Friedrich II. und Joseph durch einen Vergleich mit Siegmar und Hermann anschaulicher macht. Dann die altfränkischen Witzeleien auf alte Jungfern und betrübte Witwen, auf Geizhälse und reumütige Advokaten, zahme Opposition gegen Adel und Hof mit ihrer prunkenden Nichtigkeit und mit den Sophistenschwärmen von der Seine, schneidende Fabeln von Merck-Mephisto, daneben Huldigungsgedichte an hohe Gönner von der Karschin, auch Lorbeerkränze für die Beherrscherin von Ruthenia. Hier schwärmt man für Daphne und Phyllis, dort für Fanny, und nach dem alten Allegorienkram und hochtrabenden Betrachtungen erfreut doppelt der frische Ton in den melodiösen Versen des Herausgebers Boie und als das Schönste von allem Klopstocks „Im Frühlingsschatten fand ich sie“, das durch den schlichten, tiefempfundenen Vortrag die gereimten Phrasen der andern weit hinter sich läßt. — Ein Register weist die späteren Drucke der Gedichte nach. Möge auch die neue Folge weiter erfreuliche Gaben bringen und gute Aufnahme finden. F. Rösiger.

J. F. Hüttmann, Litteraturkunde. Leitfaden der Poetik für Mittelschulen und die mittleren Klassen höherer Lehranstalten. Stade, Fr. Schaumburg 1893. 57 S. Preis geb. 65 Pfg.

Verfasser will einen kurzen Abriß der Poetik für die mittleren Klassen geben. Er bespricht in einer 1. Abteilung „die Formen der deutschen Dichtung“, also Verse, Reime, Strophen; in einer 2. Abteilung den „Inhalt der deutschen Dichtung“. Hier geht er ausführlicher auf alle Arten der Poesie ein, auf die lyrische, die elegische, die dramatische und didaktische Dichtung. Eine große Auswahl von Beispielen ist den einzelnen Abschnitten beigegeben, die die Erklärungen deutlich veranschaulichen. Die poetische Form ist leider in der Wiedergabe nicht immer beibehalten, sondern die Sätze stehen wie Prosaperioden in einer fortlaufenden Reihe (in der ersten Abteilung ausschließlich). Dadurch wird dem Schüler nicht sofort und nicht immer — besonders bei reimlosen Sätzen — klar, daß er es hier mit Poesie zu thun hat.

Dr. **H. Heinze** und Dr. **W. Schröder,** Aufgaben aus deutschen Dramen. 1. Bdch.: Aufgaben aus „Wilhelm Tell“, zusammengestellt von Dr. Heinze. Leipzig 1894, W. Engelmann, 89 S. Preis 80 Pfg., kart. 1 M.

Das vorliegende Büchlein soll, wie die noch zu erscheinenden folgenden Bändchen der Sammlung (Jungfrau von Orleans und Wallenstein sind unterdessen erschienen), dem Schüler Gelegenheit geben, die klassischen Dramen so durchzuarbeiten, „daß er die Kenntnis und das Verständnis derselben als bleibendes Eigentum mit in das Leben hinausnehmen kann“. Da besonders in den höheren Klassen unserer Mittelschulen die meisten Themata für deutsche Aufsätze aus den Werken der deutschen Klassiker genommen werden, so war die Aufgabe, die sich die beiden Verf. gestellt: für den Schüler und Lehrer einen Weg zur Vertiefung vorzuzeichnen, sehr dankenswert und sie ist in dem vorliegenden ersten Bändchen der Sammlung glücklich gelöst worden. — Zuerst wird der „Inhalt und die Anlage des Ganzen“ besprochen, worauf Aufgaben über „Örtlichkeiten, Geschichtliches, Natur- und Sittenschilderung“ folgen. Daran reiht sich die Besprechung „einzelner Teile und Szenen“. Dem „Charakter und Handeln der Hauptperson“ und der „Bedeutung und dem Charakter der andern Personen“ sind die folgenden Abschnitte gewidmet. „Vergleichungen“, „Parallele Handlungen und Begebenheiten“, sowie „Aussprüche“ und „Aufgaben zur Auswahl“ machen den Beschluß.

Man wird aus dieser gedrängten Inhaltsübersicht schon erkennen können, wie eingehend der Verf. den Stoff behandelt und besprochen hat. Dr. Gernandt.

Für den Geschichtsunterricht.

H. Brettschneider, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Teil III: Vom Westfälischen Frieden bis zur Gegenwart. (Lehraufgabe der Oberprima) Halle a/S. Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses 1894. 192 S. Preis geh. 1.60, geb. 1.90.

Was dieses Buch auszeichnet, ist eine vorzügliche Klarheit, die besonders bei einem Lehrbuch der neuesten Geschichte mit ihren Verwicklungen und schwierigen Problemen sehr zu begrüßen ist. Der Verf. versteht es, einzelne Teile der Geschichte unter großen Geschichtspunkten zusammenzufassen und dadurch von allen Seiten klar zu beleuchten. Dies zeigt sich z. B. in den Abschnitten: „Die Bedeutung des siebenjährigen Krieges" S. 51 ff., „die Gründe der französischen Revolution" S. 54—73, „der Neubau des preußischen Staates" S. 108—110, „Geistiger und materieller Fortschritt in Deutschland 1830—1848" S. 129 ff. ꝛc. Der Kulturgeschichte ist unserer Meinung nach der richtige Platz angewiesen. Sie begleitet fortwährend die politischen Ereignisse der Staaten und Völker ohne je einen zu großen Raum einzunehmen. Eine Reihe von Erklärungen einzelner geschichtlicher und politischer Schlagworte wie „Devolutionsrecht" S. 13, „Merkantilsystem" S. 18, „Sozialistengesetz" S. 174, „Sozialreform" S. 175 haben uns, gerade wegen der in der Definition ebenfalls herrschenden Verständlichkeit, besonders gefallen. Der Schluß des Werkes bildet eine sorgfältig gearbeitete Zahlentabelle.

F. Junge, Geschichtsrepetitionen für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 2. Aufl. Berlin 1893, F. Vahlen. 128 S. Preis kart. 1, 20 M.

Die bekannten Geschichtsrepetitionen des bewährten Schulmannes Prof. Dr. Fr. Junge, des Herausgebers der Deutschen Geschichte von David Müller, liegen uns in 2. Auflage vor. Übersichtlichkeit und gute Gruppierung des gewaltigen Stoffes sind die Hauptmerkmale des Büchleins, das dem Schüler nicht zur Bequemlichkeit bei Repetitionen allein dienen soll, sondern ihm in seiner und gerade durch seine Knappheit die Punkte bietet, die für eine Vertiefung geschichtlichen Materials maßgebend sein müssen. In Anlage und Plan unterscheidet sich die 2. Auflage nicht von der ersten. Am Schluß ist ein Abschnitt „das Zeitalter Kaiser Wilhelms I." hinzugefügt, der die wichtigsten Ereignisse der Jahre 1871—1888 kurz zusammenfaßt.

Dr. **J. Pohler,** die Litteratur der wichtigsten preuß. und deutschen Kriege des XIX. Jahrhunderts. (Abdruck aus der Bibliotheca historico — militaris) Kassel 1890. Ferd. Keßler. 212 S. Preis 6 M.

Das vortreffliche Buch bietet eine vollständige Übersicht der gesammten Litteratur über die wichtigsten preuß. und deutschen Kriege des 19. Jahrhunderts. Die Anordnung ist chronologisch und systematisch, nicht alphabetisch, was ohne Index allerdings den Gebrauch sehr erschwert. — Die Bibliographie des preuß-russ. Krieges gegen Frankreich 1806/7 macht den Anfang; der Befreiungskrieg 1813—1815 folgt, und zwar zeigt sich hier die systematische Anordnung sehr übersichtlich. Nicht weniger als 17 Gesichtspunkte sind hervorgehoben, unter andern: „Allgemeines" „Festungskrieg in Deutschland", „Feldzug an der Niederelbe August 1813 — Mai 1814", „Winterfeldzug in Holland, Brabant und Flandern November 1813 — April 1814" ꝛc. Nach der Litteratur über den 2. Schleswig-holsteinischen Krieg 1864 folgt die ausführliche Wiedergabe der Bibliographie des „Krieges in Deutschland und Italien 1866", die in 5 Abschnitte zerfällt. Den Beschluß bildet der Deutsch-französische Krieg 1870—1871 mit 28 Unterabteilungen, von denen hervorzuheben wären: „Sammlungen von Depeschen, Staatsschriften ꝛc.", „Kriegspoesie" „Kriegskarten", „persönliche Erlebnisse Einzelner", „Seekrieg", „Verkehrswesen", „Lazaretwesen", „religiöses, gesellschaftliches und wissenschaftliches Leben während des Krieges", „Kriegsgefangene", „Völkerrecht und Neutralität" ꝛc.

F. Hölscher, Genealogische Tafeln für den Geschichtsunterricht. Leipzig, G. Fock 1894. 56 Taf. geb. 2 M.

Die Tafeln sind mit großer Sorgfalt gearbeitet und bieten Genealogien von den Achämeniden an bis zu den Fürstengeschlechtern im 19. Jahrhundert. Grade dadurch, daß Verf. seine Tafeln bis in unsere Tage geführt hat, ist unserer Meinung nach dem Mangel mancher ähnlicher Werke abgeholfen, in denen man zwar für die früheren Jahrhunderte alles Wissenswerte gut und leicht finden kann; will man aber etwas über genealogische Verhältnisse unserer Zeit wissen, so versagt das Buch. Und gerade die machen dieses Werkchen auch für den Laien interessant. Daß bei einzelnen Tafeln, besonders denen der Häuser Lancaster, York ꝛc. ausführlicher verfahren wurde, als sonst üblich, kommt in sehr anerkennenswerter Weise der dramatischen Schullektüre zu gute.

Langl's Bilder zur Geschichte; 62 — 64. 1895. unaufgesp. je 2 M. auf starken Deckel gesp. je 3 M.

Zu den bekannten „Bilder zur Geschichte" von Langl hat die Verlagsbuchhandlung von Ed. Hölzel in Wien 4 neue Ergänzungsblätter erscheinen lassen, die jedem Lehrer der Geschichte hochwillkommen sein dürften. Sie stellen in vorzüglicher Ausführung Bilder dar, die zu den wichtigsten Anschauungsmitteln beim Unterricht in deutscher Geschichte gerechnet werden. Blatt 62 giebt

die Façade des Münsters zu Straßburg wieder, Blatt 63 den Zwinger zu Dresden. Blatt 64 zeigt uns die Wartburg, Blatt 65 die Habsburg. Wir wünschen den neuen Bildern denselben Erfolg, wie ihn schon die alte Sammlung erfahren hat. Je mehr die Ansicht sich Bahn bricht, daß Anschauungsmittel vor allen Dingen den historischen Unterricht beleben können, desto weniger wird man des Langl'schen Bilderschatzes entraten können. Dr. Gernandt.

Zum griechischen Unterricht.

Epitheta deorum quæ apud poëtas græcos leguntur, coll. dispos. ed. **Bruchmann.** Supplement zu dem Roscher'schen Lexikon der griechischen und römischen Mythologie. 226 S. Teubner 1893.

Ein nicht bloß mit Gelehrsamkeit gearbeitetes und für gelehrte Arbeiten überaus nützliches Werk, sondern auch eines, das der Schulinterpret des Homer und des Sophokles stets zur Hand haben sollte.

Handbuch der **griechischen Staatsaltertümer** von Gustav **Gilbert.** 2. Aufl. I. Band: Der Staat der Lakedämonier und der Athener. 518 S. Teubner 1893.

Die Gilbert'sche Darstellung der griechischen Staatsaltertümer, welche bezüglich der Beigabe gelehrter Ausführungen und Begründungen etwa die Mitte hält zwischen dem Schömann'schen und dem Hermann'schen Lehrbuch und durch geschickte, übersichtliche Disposition des Stoffes, wie durch besonnene Erwägung der vielen auf diesem Gebiete vorhandenen Probleme bald sich viele Freunde erworben hat, erscheint nach einem Jahrzehnt in zweiter, wesentlich vermehrter und verbesserter Auflage. Die wesentlichsten Änderungen haben natürlich ihren Grund in dem Zuwachs unserer Kenntnisse, der der Aristotelischen Ἀθηναίων πολιτεία verdankt wird, und der Verf. hat daher in einem einleitenden Abschnitt von 35 Seiten seine Ansicht über dieses κειμήλιον eingehend dargelegt und begründet.

Dr. **Gust. Schneider,** Professor am Gymnasium zu Gera: **Hellenische Welt- und Lebensanschauungen** in ihrer Bedeutung für den gymnasialen Unterricht. Gera 1893. 43 S.

Eine lebendig und warm geschriebene Darlegung der Ideen, welche vor anderen unserer gymnasialen Jugend durch die Beschäftigung mit der griechischen Litteratur zuzuführen und einzuprägen sind. Und gewiß wird man dem Verfasser zugeben, daß in solchem Ergebnis der griechischen Gymnasialstudien ihre Blüte zu finden ist und daß das stärkere Hervortreten dieser Blüte mehr als Anderes dazu geeignet ist, die Freunde des humanistischen Gymnasiums zu mehren. Andrerseits erkennt Schneider, wie aus seinen Ausführungen ersichtlich ist, an, daß Geist und Ideen des griechischen Volkes und seiner Dichter und Denker insbesondere auch aus genauer, vergleichender Betrachtung der griechischen Sprache gewonnen werden. Und gewiß ist er auch überzeugt, daß das krafterziehendste und verstandbildendste Element des griechischen Unterrichts die Arbeit ist, wodurch der Schüler sich Kenntnis von den Gedanken griechischer Autoren aus den Urschriften auf dem Wege scharfer Interpretation gewinnt. G. U.

M. Wetzel, Griechisches Lesebuch mit deutschen Übungsstücken für Unter- und Ober-Tertia. Dritte, mit Rücksicht auf die neuen preußischen Lehrpläne umgearbeitete Auflage. Freiburg, 1893 Herder. X und 217 S. Pr. brosch. 2 M. 20 Pf., geb. 2 M. 55 Pf.

Diese dritte Auflage des Lesebuchs, das sich ziemlich rasch Bahn gebrochen hat, ist eine völlig umgearbeitete. Die abermalige Veränderung wurde bedingt durch die Forderung der neuen preußischen Lehrpläne, daß die griechische Lektüre möglichst bald zu zusammenhängenden Lesestücken übergehe. Deshalb hat W. schon bei der Einübung der Deklination zusammenhängende Stücke aufgenommen, die dann von der Komparation an regelmäßig werden. Aber auch in diese sind hier und da Einzelsätze eingefügt, um gewisse Formen und Wörter zur Anwendung zu bringen, die sich ohne Zwang in den zusammenhängenden Lesestücken nicht anbringen ließen. Von den unregelmäßigen Verben sind in dieser Auflage einige mehr dem erweiternden Wiederholungskursus eingereiht worden als in der zweiten Auflage. Mit Recht hat der Verf. die deutschen Übungsstücke beibehalten, zu denen die Vokabeln aber sämtlich schon in den griechischen Stücken vorkommen. Das Buch erscheint durchaus empfehlenswert. Wir haben nur ein Bedenken, nämlich gegen die „grammatischen Bemerkungen". Wir müssen wünschen, daß von Untertertia bis Prima ein und dieselbe Grammatik sich in den Händen der Schüler befindet. So lernt er die Regeln zuerst nach Wetzels Anhang, später nochmals nach einer Grammatik; das halten wir für einen pädagogischen Übelstand, dessen Beseitigung bei einer neuen Auflage wir für dringend wünschenswert halten.

Hauptregeln der **Griechischen Syntax.** Im Anschluß an die Grammatiken von Curtius — v. Hartel und Hintner. Zusammengestellt von einem Schulmanne. Zweite unveränderte Auflage. Wien 1893, Hölder. 32 S. 8°.

Trotz seines geringen Umfangs reicht dieses Büchlein vermöge der knappen Fassung und übersichtlichen Gruppierung der darin enthaltenen Regeln vollkommen sowohl für die Lektüre der

Autoren, die ja im griechischen Unterricht in den Vordergrund zu treten hat, als auch für die an das Gelesene sich anschließenden Schreibübungen aus. Ihre Kürze ermöglicht es, sie öfter zu wiederholen und sie so zum bleibenden geistigen Eigentum der Schüler zu machen. Wir können das Heftchen empfehlen. Egenolff.

Zum lateinischen Unterricht.

E. Zimmermann, Übungsbuch im Anschluß an Cicero, Sallust, Livius zum mündlichen und schriftlichen Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. Drei Teile. Erster Teil: Übungsstücke im Anschluß an Ciceros Rede über den Oberbefehl des Cn. Pompejus. 26 S. 8. Zweiter Teil: Übungsstücke im Anschluß an Ciceros Catilinarische Reden und Sallusts Verschwörung Catilinas. 140 S. 8°. Dritter Teil: Übungsstücke im Anschluß an das einundzwanzigste Buch des Livius. 74 S. 8. Berlin 1892—93, Gaertner. Pr. 50 Pf., 1 M. 20 Pf., 1 M.

Vorliegende Übungsstücke sind mit Rücksicht auf die neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen Preußens verfaßt, nach denen „die Übungen im Übersetzen ins Lateinische sich in der Regel an ein nach dem betreffenden Prosaiker zu bearbeitendes Uebungsbuch anzulehnen haben." Sie verfolgen den Zweck, die Lektüre zu unterstützen und zu einem gründlichen Verständnis des Schriftstellers und zu sprachlich-logischer Schulung bei den Schülern beizutragen. Sie lehnen sich formell und inhaltlich bald mehr bald weniger an den Schriftsteller an und sollen zu mündlichem wie zu schriftlichem Gebrauche zu Hause und in der Klasse von Untersekunda an verwandt werden. Besonders hervorzuheben ist, daß eine Reihe von Stücken zur Erleichterung des Überblicks Zusammenfassungen größerer Abschnitte, namentlich den Gedankengang und die Gliederung einer ganzen Schrift oder einzelner Teile bietet. Auch die Behandlung von Gegenständen aus der Geschichte und den Altertümern, insoweit solches zum tieferen Eindringen in die Schriftsteller dient, ist durchaus zu loben. In einem Teile des Übungsbuches, wo der Stoff darauf hinwies, ist sogar das Verderbliche und Verabscheuungswürdige der anarchistischen Bestrebungen zum Gegenstand einer Übung gemacht. Auf das Deutsch der Stücke ist große Sorgfalt verwandt, wenn auch nicht überall mit dem gleichen Erfolg. Betont ist überall das Regelmäßige im Wortschatz und in den grammatischen, stilistischen und synonymischen Regeln. Die Übungen sind zu empfehlen, namentlich die des zweiten und dritten Teiles, weniger die des ersten.

Karl **Holzer, Übungsstücke** zum Übersetzen ins Lateinische. Dritte Abteilung zum Gebrauch an oberen Gymnasialkassen. Herausgegeben von Ernst Holzer. Stuttgart 1892, Metzler. VII und 98 S. 8°.

Nach dem köstlichen und uns ganz aus der Seele geschriebenen Vorwort ist das Büchlein dazu bestimmt, dem Lateinlehrer der oberen Gymnasialklassen eine bequeme Sammlung von Vorlagen darzubieten, die gelegentlich und mit Auswahl als Stoff zur schriftlichen oder auch mündlichen „Komposition" verwendet weden sollen. Die einzelnen, größtenteils dem historischen Gebiete entnommenen, Materialien sind teils vom Verfasser selbst bearbeitet, teils modernen Schriftstellern entlehnt. Unter dem Texte sind Fingerzeige für die Übersetzung gegeben. Die Übungsstücke schließen sich also nicht an die Lektüre an, wie die der meisten modernen und modernsten Übungsbücher. Diese Anlehnung bezeichnet der Herausgeber als ödes Reproduzieren. Wir sind weit entfernt, diese „Kappe" für einen schwäbischen Eigensinn zu halten, billigen vielmehr dieses „gut erprobte Stück Methode", das früher entschieden bessere Früchte gezeitigt hat als es die heute so beliebte Variantensucht zu Wege bringt. Wir verlangen mindestens die größte Selbständigkeit solcher „Vorlagen" gegenüber dem zu Grunde gelegten Texte und halten auch eine Abwechslung derartiger Übungen, wie sie Holzer bietet, mit den „Variationen" für durchaus wünschenswert. Deshalb empfehlen wir diese Übungsstücke auf das wärmste.

Dr. Ferdinand **Hoffmann** und Dr. Wilhelm **Votsch, Lateinisches Übungsbuch** für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten im Anschluß an Stegmanns lateinische Schulgrammatik. Zweiter Teil. Leipzig 1892, Teubner. VIII und 210 S. 8°.

Auch dieses Übungsbuch erfüllt unser in der vorhergehenden Anzeige ausgesprochenes Verlangen, insofern es sich ebenfalls nicht an die Lektüre anschließt. Es bildet die Fortsetzung zu dem 1891 erschienenen ersten Teil und umfaßt die Regeln über die nominalen Verbalformen (Stegmann § 182—198), sowie über die Tempus- und Moduslehre (§ 199—255), schickt aber am Anfang eine Anzahl Abschnitte über die gesamte Kasuslehre voraus, um unabhängig vom ersten Teil eine Wiederholung derselben zu ermöglichen. Den Schluß bildet ein Anhang, der freie Aufgaben im Anschluß an Cäsars Kommentarien über den gallischen Krieg mit Verwendung der wichtigsten grammatisch-stilistischen Regeln enthält. Nur zu billigen ist es, wenn dieser bis Untersekunda einschließlich zu verwertende Teil nicht mehr Einzelsätze wie der erste Teil, sondern nur zusammenhängende Stücke enthält. Diese Stücke erscheinen im höchsten Grade dazu angethan, eine nicht gewöhnliche Sicherheit in der Anwendung grammatischer Regeln zu erzielen.

Dr. **Adolf Lange, Auswahl aus Vergils Äneis.** Nach den Bestimmungen der neuesten Lehrpläne für den Schulgebrauch. Berlin 1892, Gaertner. VIII und 170 S. 8°.

Eine recht verständige Auswahl, die auch da Beachtung verdient, wo man so glücklich ist, an die neuen preußischen Lehrpläne nicht gebunden zu sein. Sie giebt Abschnitte, deren jeder ein in sich abgeschlossenes Bild gewährt und die zusammen einen Durchblick auf das Ganze gewähren. Sie umfaßt Teile aus allen zwölf Büchern mit Ausnahme des fünften und achten, im Ganzen etwa die Hälfte der Verse der Äneis. Der Inhalt der ausgelassenen Stücke ist an den betreffenden Stellen des Textes so vollständig gegeben, daß der Zusammenhang des Ganzen gewahrt bleibt. Vorausgeschickt ist eine Einleitung über Vergils Leben und Werke, speziell über die Äneis und ihren Inhalt. Die zusammenhängende Übersicht über den Gang der Handlung soll dazu dienen, selbst bei beliebiger Auswahl aus den hier aufgenommenen Abschnitten stets den Überblick über den Aufbau des Ganzen zu ermöglichen. Die zum Memorieren geeignetsten Stellen sind durch gesperrten Druck hervorgehoben. Angefügt ist am Schlusse ein Verzeichnis der in den ausgewählten Abschnitten vorkommenden Eigennamen mit kurzer Erklärung.

Vergils Äneis. Für den Schulgebrauch in verkürzter Form herausgegeben von Dr. **Joseph Werra.** Münster 1892, Aschendorff. XVI und 192 S.

Auch dieser Auszug aus der Äneis, der zu „Aschendorffs Sammlung lateinischer und griechischer Klassiker" gehört, enthält gemäß den Bestimmungen der neuen preußischen Lehrpläne den Versuch eines Kanons, der in sich abgeschlossene Bilder gewährt und einen Durchblick auf das Ganze ermöglicht. Die Epitome beschränkt die 9896 Verse der Äneis auf 5457; die Lücken zwischen den einzelnen Abschnitten sind durch einen verbindenden Text ausgefüllt. Auch in dieser Auswahl sind die versus memoriales durch Sperrdruck ausgezeichnet. Dem Texte geht eine Einleitung über Vergils Leben und Dichtungen, besonders über die Äneis, voraus und am Schlusse folgt die Erklärung der wichtigeren Eigennamen.

Ciceros Rede für T. Annius Milo. Für den Schulgebrauch herausgegeben von **Hermann Kohl.** Zweite verbesserte Auflage. Leipzig 1894, Freytag. III und 59 S. 8°. Preis geb. 60 Pfg.

Ein säuberlich hergestellter Text mit guter Einleitung. Ganz überflüssig ist die Gliederung der Rede, die von den Schülern selbständig oder mit Hülfe des Lehrers zu finden ist. Wohl angebracht ist die Erklärung der Eigennamen und der sachlich schwierigen Stellen, wenn sie auch manchmal für Schüler der Prima — für diese allein ist die Rede lesbar — zu viel bietet. Trefflich ist der Anhang „das Forum in Rom zu Ciceros Zeit", für den noch Hülsens Publikation hätte benützt werden können.

Ciceros Reden für Q. **Ligarius** und für den König **Dejotarus.** Für den Schulgebrauch herausgegeben von **Hermann Kohl.** Zweite verbesserte Auflage. Preis geb. 60 Pfg. Von demselben Herausgeber erschien in zweiter Auflage: Ciceros Rede für den Oberbefehl des Cn. Pompejus. Preis geb. 60 Pfg. Leipzig 1894, Freytag. 52 S. und IX und 42 S. kl. 8°.

Diese Schulausgaben sind ebenso eingerichtet wie die Heftchen, die die Miloniana, die Catilinarien und die Rede für Archias enthalten. Jedes der beiden Bändchen giebt vor dem Text eine Einleitung und eine Disposition der betreffenden Rede und am Schlusse eine Erklärung der Eigennamen und der sachlich schwierigen Stellen. Die Abweichungen vom Texte der ersten Auflage sind fast alle veranlaßt durch den von Clark wieder aufgefundenen und im 7. Bande der Anecd. Oxon. zugänglich gemachten Coloniensis—Harleianus. Dem ersten Bändchen ist als Anhang eine Abhandlung beigegeben: „Die Stände und Parteien in Rom", dem zweiten: „Die Ämterlaufbahn zu Ciceros Zeit". Diese Aufsätze sind, wie auch die der Miloniana, den Catilinarien und der Rede für Archias beigefügten, sehr geeignet, den Schüler der oberen Klassen in das Leben und die Zustände im alten Rom einzuführen.

Ciceros rhetorische Schriften. Auswahl für die Schule nebst Einleitung und Vorbemerkungen von Dr. **O. Weißenfels.** Leipzig 1893, Teubner. V u. 356 S. 8°. Preis 2 M.

Diese Auswahl aus Ciceros rhetorischen Schriften, die sich an die Teubner'sche Textausgabe von W. Friedrich anschließt, ist nach demselben Plane gearbeitet, wie die vor zwei Jahren erschienene Auswahl aus den philosophischen Schriften. Sie umfaßt 1) den ganzen orator, die reifste der rhetorischen Schriften Ciceros; 2) die wichtigsten Kapitel aus Brutus, die eine Geschichte der griechischen und römischen Beredsamkeit bilden, darunter die Charakteristik des Hortensius, in welche die Geschichte von Ciceros eigenem Bildungsgang verflochten ist (§ 283—332); 3) die schönsten Partien aus den drei Büchern de oratore, der formvollendetsten aller Ciceronianischen Schriften. Der erste und dritte Teil enthält also die Theorie, der zweite die Geschichte der Beredtsamkeit. Die vorausgehende vorzügliche Einleitung des Herausgebers bietet die Geschichte der Entwicklung der Rede bei den Griechen und Römern, die natürlich am längsten bei Demosthenes und Cicero verweilt, und einen Abriß der Rhetorik, der namentlich die inventio, die dispositio und die elocutio betont. Weniger haben uns die den einzelnen Stücken vorangehenden Analysen zugesagt, weil wir wünschen, daß solche unseres Erachtens nicht ohne Selbstthätigkeit der Schüler aus dem Unterricht hervorgehen sollen.

Dr. **Adolf M. A. Schmidt**, Schüler-Kommentar zu **T. Livii** ab urbe condita libri I. II. XXI. XXII. adiunctæ sunt partes selectæ ex libris III. IV. VI. Prag, Wien und Leipzig 1894, Tempsky und Freytag. IV und 235 S. 8°. Preis geh. 1 M. 25 Pf., geb. 1 M. 60 Pf.

Verfasser will die Schwierigkeiten, welche die Lektüre dieses Schriftstellers den Schülern der Sekunda macht, „wie vielleicht die keines andern Autors", durch diesen Kommentar erleichtern. Dieser bietet fast nur Formelles, Notizen historischen Inhalts sind fast gänzlich ausgeschlossen. Wir unserseits müssen solche Kommentare ablehnen, namentlich wenn sie durch die Darbietung von so viel Überflüssigem die Gedankenlosigkeit der Schüler vermehren; vergl. mihi licet „es ist mir gestattet", in parte „bei einem bloßen Teile (des ganzen Werkes)", præfari „das vorauszuschicken, was" u. s. w. u. s. w. Das alles kann mit den Schülern gefunden werden; jedenfalls kommen wir in der Lektüre ebenso weit ohne einen solchen Kommentar, der selbst wieder einer Erklärung und Anleitung zur Benützung bedarf. Freilich wird bei uns Livius nicht privatim gelesen; hierfür allein dürfte der Kommentar anzuraten sein.

C. Julii Cæsaris commentarii de bello Gallico. Für den Schulgebrauch herausgegeben von **Ignaz Prammer.** 4. Aufl. Leipzig 1891, Freytag. XII u. 254 S. 8°. Preis geh. 1 M., geb. 1 M. 25 Pfg.

Treffliche Ausgabe mit knapper, aber erschöpfender Einleitung, einem index nominum, einer Karte von Gallien und einem Titelbild: C. Julius Cäsar nach Duruy, Histoire des Romains. Diese vierte Auflage des Textes ist noch vermehrt mit einem Anhang: „Das römische Kriegswesen in Cäsars gallischen Kämpfen" von Dr. Ernst Kalinka. Diese Abhandlung enthält 24 gute Abbildungen. Die Ausgabe ist bestens zu empfehlen. Die Ausstattung verdient alles Lob und der Preis ist ungemein billig.

Cornelius **Nepos.** Zum Schulgebrauche herausgegeben von Dr. Karl Völker und Prof. Dr. W. Crecelius. Vierte Auflage. Leipzig 1892, Voigtländer. 116 S. 8°. Preis geb. 1 M. 30 Pf.

Ein Nepos emendatior, d. h. ein sachlich und sprachlich gereinigter oder vielmehr gänzlich umgestalteter Text des Schriftstellers, in dessen Bearbeitung auch wir wegen der durchgängigen historischen Treue und grammatischen Korrektheit und wegen des gleichmäßigen dem jugendlichen Alter angepaßten Erzählungstones ein sehr geeignetes lateinisches Lesebuch für Quarta erblicken.

Ernst **Schäfer, Nepos-Vokabular.** Dritter Teil. 2. Aufl. von Prof. Dr. Ortmann. Leipzig 1892, Teubner. 40 S. 8°. 40 Pf.

Gutes Hilfsmittel zur Erleichterung des Verständnisses, das u. E. so zu gebrauchen ist, daß es in kleinen Portionen vor der Lektüre der jeweiligen Stelle zum Auswendiglernen aufgegeben wird. Besonders praktisch ist die Verweisung auf die Grammatik von Seyffert.

Gustav **Müller,** Schülerkommentar zu Sallusts Schriften. Prag, Wien und Leipzig 1893, Freytag und Tempsky. 170 S. 8°. geh. 1 M., geb. 1 M. 30 Pf.

Dieser Kommentar, der sich an den Scheindlerschen Text anschließt, soll dem Schüler die häusliche Vorbereitung erleichtern und ein Spezialwörterbuch entbehrlich machen. Er enthält vor allem die bei Sallust vorkommenden Phrasen, aber wie? „vitam amittere, das Leben verlieren", „præstat, es ist besser", „auxilium ab aliquo petere, jemand um Hülfe bitten," „ex urbe proficisci, aus der Stadt aufbrechen" u. s. w. u. s. w. Das ist schon mehr — Schlauch. Wir warnen davor.

Dr. H. **Eichler,** Variationen zu Tacitus Annalen. Zweites Heft: Zu Buch II. Berlin 1894, Weidmann. VI und 68 S. 8°.

Dieses zweite Heft ist nach denselben Grundsätzen gearbeitet wie das im vierten Heft des vorigen Jahrgangs dieser Zeitschrift S. 186 angezeigte. Nur sind die Stücke im zweiten Heft etwas schwerer als im ersten, weil der Verfasser sich weniger eng an den Text des Tacitus angeschlossen und die Periodisierung mehr betont hat. Beide Änderungen sind nur zu begrüßen: in der ersten kann Eichler bei weiteren Heften getrost noch einen Schritt weiter gehen. Und so empfehlen wir auch diese Fortsetzung der Beachtung der Fachgenossen aufs angelegentlichste.

Egenolff.

Zum englischen Unterricht.

Als erster Teil eines neuen „Englischen Unterrichtswerkes nach den neuen preußischen Lehrplänen" von Plate-Kares ist im Verlage von L. Ehlermann (Dresden) erschienen: „**Kurzer Lehrgang der englischen Sprache** mit besonderer Berücksichtigung der Konversation" von Dr. Otto Kares. Grundlegende Einführung in die Sprache. — Das Werk erweist sich als eine ganz vortrefflich angelegte, mit Sorgfalt und großem praktischem Geschick gearbeitete Parallelgrammatik nebst Lese- und Übungsbuch zu desselben Verfassers bereits weit verbreitetem, mit Dr. G. Plötz zusammen bearbeiteten und herausgegebenen Lehrbuche „Kurzer Lehrgang der

französischen Sprache von Plötz-Kares". Dieselben Vorzüge, die dem letzteren Werke allgemeine Anerkennung und Einführung an einer großen Anzahl von Schulen verschafft haben, sind auch an dem neuen englischen Lehrbuch und, wie mir scheinen will, in noch erhöhtem Maße zu rühmen. Das Buch wird daher denjenigen Anstalten ganz besonders willkommen sein, die Plötz-Kares bereits für den französischen Unterricht benützen.

J. Koch, Englische Schulgrammatik. Teil IV. von Fölsing-Kochs Lehrbuch der englischen Sprache. Berlin, E. Goldschmidt, 1894. VI u. 200 S. geb. 2 M. 50 Pf.

Ist laut Titel „für den dritten und die folgenden Jahreskurse" bestimmt, also naturgemäß zunächst nur für solche Lehranstalten, die einen mehrjährigen Kursus des englischen Unterrichts als obligatorischen Faches haben. Doch kann es, wie wir uns bei genauer Durchsicht überzeugt haben, auch an Anstalten, die Englisch nur fakultativ und in beschränkter Zeit lehren können, wie z. B. Gymnasien, nützliche Verwendung finden, teils in der Hand des Lehrers zur Ergänzung des „Elementarbuchs", teils in der Hand derjenigen Schüler, die den Wunsch haben, sich etwas eingehender mit der englischen Grammatik bekannt zu machen. Die äußere Ausstattung ist, wie bei allen Teilen des Lehrbuchs, tadellos.

J. W. Zimmermann, Lehrbuch der englischen Sprache für höhere Lehranstalten (bes. Realgymnasien und Realschulen), 45 umgearb. Aufl., bearb. von J Gutersohn. I. Methodische Elementarstufe. Halle, G. Schwetschke, 1894. VIII u. 110 S. geb. 1 M. 50 Pf.

Zeigt in erfreulicher Weise, daß bei dem Streit um die Reform beide Teile gelernt haben, die Freunde wie die Gegner. Herr Kollege Gutersohn ist aus einem Saulus, der gegen die Reform schnaubte (vgl. Gutersohn contra Vierbaum zur Zeit des ersten Erscheinens von V.'s Reformschriften), zu einem braven Paulus geworden, der die Fortschritte in der Methode, welche die Reform gezeitigt hat, gewissenhaft für sich verwendet. Nur einen Schritt sollte er noch weiter gehen und die Einzelsätze, deren Beibehaltung er nach Kräften zu entschuldigen sucht, nur im Anschluß an vorausgehende zusammenhängende Übungsstücke verwenden, wie er dies in den „Umbildungen" bereits mit gutem Erfolge gethan hat.

M. Seamer, Shakespeare's Stories, für Schulen bearbeitet und mit Anmerkungen versehen von Dr. H. Saure, 3. Aufl. Berlin, F. A. Herbig, 1895. 1 M. 50 Pf.

Hat wirklich die Vorzüge, die ihm gegenüber den Lamb's Tales von dem Herausgeber nachgerühmt werden. Dagegen sollte die Verlagshandlung künftighin bei neuen Auflagen, die das Buch durchaus verdient, einen größeren und klareren Druck verwenden, was sie, selbst ohne Preiserhöhung, sehr gut wird thun können. So wie der Druck jetzt ist, entspricht er unbedingt nicht den Anforderungen, die man an ein Schulbuch im Interesse der Augen von Schülern und Lehrern stellen muß. Außerdem sind mir eine Anzahl Aussprachеangaben aufgefallen, die entschieden irreleitend wirken müssen. Ich erwähne: wont = wunt gewohnt (S. 36); **compass = cúmpus** und **issue = ischschuh** (S. 103); Blount = Blaunt, während Webster = Blunt und Muret = Blont angiebt, Dorset (dáwr), York = Yawrk (S. 115); **warrant = wórrunt** (S. 123).

Otto Wendt, Encyklopädie des englischen Unterrichts. Methodik und Hilfsmittel für Studierende und Lehrer der englischen Sprache, mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis. Hannover, C. Meyer, 1893. 4 M.

Kann, wie die früher erschienene „Encyklopädie des französischen Unterrichts" des gleichen Verfassers, Studierenden und jungen Lehrern der englischen Sprache zu bequemer Orientierung auf dem Gebiete der Methodik wie der Hülfsmittel für den Unterricht angelegentlichst empfohlen werden.

Fr. Kirchner, Englische Gedichte, stufenmäßig geordnet, mit erläuternden Anmerkungen und biographischen Notizen versehen. Leipzig, Teubner, 1892. VI u. 97 S.

Erweist sich als eine recht hübsch ausgewählte, mit guten Anmerkungen versehene und schön ausgestattete Sammlung, die in allen Schulen brauchbar ist.

Heidelberg. Dr. H. Müller.

Zum geographischen Unterricht.

E. von Seydlitz'sche Geographie, Ausgabe D. In sechs Heften auf Grund der neuen preußischen Lehrpläne bearbeitet von Dr. E. Oehlmann u. Dr. F. M. Schröter. Breslau, F. Hirt, 1893. I. Deutschland (Unterstufe), Lehrstoff der V. 48 S. 34 Karten u. Abb. 50 Pf. — II. Europa ohne Deutschland (Unterstufe), Lehrst. der IV. 48 S. 20 Kart. u. Abb. 50 Pf. — III. Politische Landeskunde des deutschen Reiches (Oberstufe). Die außereuropäischen Erdteile, Lehrst. der U. III. 96 S., 42 Kart. u. Abb. 80 Pf. — IV. Physische Landeskunde Deutschlands (Oberstufe). Die deutschen Kolonieen, Lehrst. der O. III. 64 S., 39 Kart. u. Abb. 60 Pf. — V. Europa ohne Deutschland (Oberstufe). Verkehrskunde. Elementare mathem. Erdkunde. Allgemeine Erdkunde. Lehrst. der U. II. und der folgenden Klassen. 112 S., 49 Kart. u. Abb. 85 Pf. — VI. Der Lehrst. der Sexta, für den Gebrauch des Lehrers, ist noch nicht erschienen.

Auch der geographische Unterricht hat durch die neuen preußischen Lehrpläne eine Umwandlung erfahren, die mehrfach beklagt worden ist. Viele werden daher wohl ein Schulbuch, das „den Anforderungen der preußischen Lehrpläne von 1892 in allen Stücken zu entsprechen" beabsichtigt, mit einem gewissen Mißtrauen in die Hand nehmen. Die Durchsicht der vorliegenden fünf Hefte aber macht uns wahrscheinlich, daß ihre Benutzung auch solchen, die die neuen preußischen Bestimmungen mißbilligen, sehr wohl zulässig erscheinen wird. Der Inhalt ist im wesentlichen den bekannten Ausgaben A, B und C des Seydlitz'schen Lehrbuchs entnommen. Diese Ausgaben müssen da, wo die preußischen Lehrpläne nicht maßgebend sind, der Ausgabe D vorgezogen werden. Wir bemerken, daß auch in der neuen Ausgabe auf das illustrative Element, das die Seydlitz'schen Lehrbücher so beliebt gemacht, die nötige Sorgfalt gelegt ist. Von den 184 Illustrationen, als Karten, Figuren und Bildern, der fünf Hefte sind 97 der Landschafts- und Völkerkunde gewidmet. —g.

Litterarische Anzeigen.

Die heilige Schrift des alten Testaments, in Verbindung mit Prof. Baethgen in Greifswald, Prof. Guthe in Leipzig u. a. übers. und herausg. von **E. Kautzsch**, Prof. der Theol. in Halle. Freiburg i. B. und Leipzig, 1894. Paul Siebeck. (VI, 1012; XVIII, 219 S. Lex.-8 und eine Karte von Palästina). In zwei Bänden 18. —, in einem Bande 16. 50.

Der erste Teil dieses Werkes enthält nur die Übersetzung des alten Testaments (ohne die Apokryphen). Als Vorlage dazu diente der masorethische Text, der jedoch innerhalb im Vorwort bezeichneter Grenzen besonders unter Benutzung der Septuaginta verbessert worden Gegenüber der Masora veränderte Stellen sind im Texte kenntlich gemacht und meist im Beilagenbande erörtert. Die etwa der Deutlichkeit halber eingeschobenen Wörter wurden in Klammern eingeschlossen. Ganz unklare Stellen sind durch Punkte ersetzt. Anmerkungen direkt unter dem Text geben Auskunft darüber und bieten gewöhnlich die wörtliche oder meistbegünstigte Übersetzung. Wie in Weizsäckers Neuem Testament ist auch in Kautzschs „Altem Testament" Kapitel- und Vers-Einteilung nur am Rande gegeben. Dagegen tragen Sinnabschnitte kurze inhaltliche Überschriften, womöglich auch Zeitangaben. Ferner sind am Rande im Anschluß an die moderne Kritik die sogen. „Quellen" der einzelnen Schriften durch große lateinische Buchstaben bezeichnet, für die der Herausgeber jedoch nicht Unfehlbarkeit in Anspruch nimmt.

Der zweite Teil enthält u. a. die oben erwähnten textkritischen Erläuterungen. Ferner bietet er ein Register der Eigennamen, die im Text meist in der gewohnten Luther'schen Form gegeben sind, mit genauer Umschreibung, Angaben über Maß, Gewicht, Geldwesen und Zeitrechnung im alten Testament, eine synchronistische Tafel der die Geschichte Israels von Moses bis ca. 90 v. Chr. mit Berücksichtigung der Litteratur und der Geschichte Assyriens, Babyloniens und Ägyptens (26 S), einen Abriß der Geschichte des alttestamentlichen Schrifttums mit dem Schlußworte des Herausgebers, in dem er sich besonders an die wendet, die die moderne Kritik entschieden verwerfen (84 S.) und endlich die ausgezeichnete Karte von Palästina von Dr. H. Fischer und Lic. H. Guthe. Sie ist auch in dem 1894 Heft 1, S. 38 besprochenen „Neuen Handatlas" von E. Debes enthalten, wo sie noch um einige für die Gegenwart wichtige Angabenkategorien bereichert ist. Doch gilt auch unserer Ausgabe das der obigen gespendete Lob.

Eine Empfehlung dem Werke noch mitzugeben, ist kaum nötig. Es ist schon jetzt weit verbreitet, besonders auch unter der studierenden Jugend. Ob es sich auch in weiteren Kreisen unter Laien einbürgern wird, erscheint uns zweifelhaft; vielleicht geschähe es eher, wenn eine spätere Auflage mehr in der Art des Weizsäckerschen „Neuen Testaments" eingerichtet würde. Dies entspräche dann allerdings nur zu einem Teil der Absicht, die der leitende Herausgeber mit dem Werke verband. E.

E. Debes, Neuer Handatlas über alle Teile der Erde. 59 Haupt- und 120 Nebenkarten. Mit alphab. Namensverz. Leipzig, H. Wagner u. E. Debes, geogr. Anstalt der Verlagsh. In der Lieferungsausg. 28 M. 80.

Lieferung 5 — 17 (Schluß): wir verweisen auf unsere Besprechung im Hum. Gymn. 1894 S. 38 f. Die Erwartungen, die wir dort im Hinblick auf die vier ersten Lieferungen aussprachen, sind durchaus erfüllt worden. Jede neue Lieferung hat uns neue angenehme Überraschungen gebracht und nun liegt das ganze Werk vor uns, einheitlich, gediegen und schön, wie kaum ein zweites dieser Art.

Der Versicherung der Verleger, daß sämmtliche Karten auf dem neuesten Standpunkt der Wissenschaft, stimmen wir aus voller Überzeugung bei. Man kann sich geradezu eine Freude dadurch bereiten, daß man neuere gute Originalaufnahmen irgend eines Teils der Erde zum Vergleich herbeizieht: es ist erstaunlich, mit welchem Fleiß alle Quellen benutzt, ihre Qualitäten berücksichtigt und mit welchem Geschick die quantitative Auswahl des Stoffes getroffen wurde. Zu den besonders erwähnenswerten Karten gehören auch die der mit großer Sorgfalt behandelten deutschen Kolonien und die berühmte Fischer-Guthe'sche Karte von Palästina. Der Umfang der allgemeinen Abteilung des Handatlas ist von uns früher (H. G. 1894) irrtümlicherweise überschätzt worden. Wir betonen

aber, daß gerade diese Karten (darunter 6 klimatologische, die von ersten Autoritäten bearbeitet wurden) eine hohe Zierde des Werkes sind. Die Zahlen „— 10 (— 8)" bei Paris und „— 4 (— 3)" in der Nähe von Brest auf Karte 2 dürften kleine Druckfehler sein [es müßte natürlich heißen — 8 (— 10), — 3 (— 4)]; dies nur, um zu zeigen, wie genau wir uns mit den Karten beschäftigt haben. Ein von den Bearbeitern, den Professoren Dr. van Bebber und Dr. Köppen, Abteilungsvorständen der deutschen Seewarte, verfaßtes Begleitwort macht die interessanten Klimatologischen Karten auch dem Laien leicht zugänglich. In unsrer ersten Besprechung wiesen wir darauf hin, in wie hohem Maße das Werk schon seinem Plane nach dem praktischen Bedürfnis entspricht.

Die Brauchbarkeit wird sehr erhöht durch eine Fülle genereller Angaben, die dies Werk als Neuerungen gegenüber allen bisher erschienenen Atlanten aufweist; wir erwähnen u. a. das Zeichen für die deutschen Konsulate der ganzen Erde, das für die Postämter in unseren Kolonien, die Eintragung der Alpenschutzhütten mit oder ohne Gastwirtschaft durch kleine rote Marken, die Hervorhebung der Leuchttürme und Leuchtschiffe aller Küsten durch Rotdruck. An den deutschen und dänischen Küsten sind sämmtliche Rettungsstationen durch kleine rote Kreuze bezeichnet. Ebendort und auf Karte 56, östl. Vereinigte Staaten, giebt eine Zahl hinter dem Zeichen für Leuchtturm und dem für Leuchtschiff die Grenze der Sichtbarkeit in Seemeilen an. Die Korallenriffe des indischen und des stillen Ocean sind durch Rotdruck kenntlich gemacht. Überhaupt ist eine der vorzüglichsten, eine unübertroffene Seite des Werkes die Behandlung der Küstengewässer. Wir weisen hierzu u. a. auf die Karten 15, Nordwestdeutschland, 31, Südskandinavien und 43 Südostasien hin. Übrigens wären auf Karte 30 und 31 die Tiefenlinien nördl. vom 65° n. Br. besser nicht bloß andeutungsweise gezogen worden.

Die in jeder Hinsicht vorzügliche Schrift, die keine Kosten scheuende Anwendung vielfarbigen Druckes und die Art der Behandlung des Terrains tragen vornehmlich dazu bei, die Karten so leicht lesbar zu machen. Bezüglich der Wahl der Schrift für die beiden untersten Stufen der Orte glauben wir, daß die etwas kleinere, für die z. B. die Karten 15 und 28 typisch, im Interesse der Klarheit des Gesammtbildes der etwas größeren Schrift, die z. B. den Karten 22 und 26 eigen, vorzuziehen ist.

Es ist bewundernswert, wie sehr das Werk durchgängig den strengsten ästhetischen Anforderungen gerecht wird. Wie freundlich, gefällig und klar sehen die Karten aus! Was sind das für reizende Nebenkärtchen, die Umgebung von Hamburg, der Rheingau, Jerusalem ꝛc. Man hat es aber auch überall mit technischen Musterleistungen zu thun.

Wir gratulieren der Verlagshandlung zur Vollendung ihres großen dankenswerten Unternehmens. Sie hat in ihrem Neuen Handatlas der deutschen Kartographie ein neues ruhmreiches Denkmal gesetzt. —g.

Th. Birt, Eine römische Litteraturgeschichte, in fünf Stunden gesprochen. Marburg i. H. Elwert, 1894. 212 S. 2,40 M.

Es ist mit Dank zu begrüßen, wenn ein hervorragender Vertreter der philologischen Wissenschaft sich entschließt, die Ergebnisse seiner Forschung in geschmackvoller Form einem weiteren Leserkreise mitzuteilen, damit „die Zahl derer gemindert" werde, „die das antike Leben zwar nicht kennen, aber mißbilligen." Wir freuen uns daher, daß Verf. seine vor gemischter Zuhörerschaft gehaltenen Vorträge in einem hübsch ausgestatteten Büchlein zusammengefaßt hat. Er bietet des Anregenden und Belehrenden genug, obgleich er in einzelnen Punkten zum Widerspruch reizt. Es soll der Dank nicht gemindert werden, wenn wir im folgenden einige Ausstellungen erheben; denn darüber täuscht sich wohl der Verf., wenn er meint, daß sein Büchlein die „Fachgenossen und Mitforscher" nichts angehe. Wir können dem Verf. in Einteilung, Auffassung und Darstellung nicht immer beipflichten und erachten es im Interesse der Sache für ersprießlich, unsere abweichende Meinung nicht zu verhehlen.

Es erscheint uns zunächst unthunlich und unbegründet, die erste Periode mit dem Jahre 150 zu beschließen und sie als „dramatisch" und „volkstümlich" zu charakterisieren. Ennius, nicht Plautus, giebt für diese Zeit die Losung aus, und Ennius ist nichts weniger als volkstümlich. Wir haben gerade für die römische Litteratur einen trefflichen Einteilungsgrund in dem Begriff der Klassizität, wie ich das in meinem Buche (S. 22—23) ausgeführt habe. Und sollen wir Cato und die Gracchen nicht lieber von Cicero trennen, als sie mit ihm in eine Periode zusammenzwingen? Mit Cicero beginnt eine neue Entwicklung, erst mit Cicero hebt ein tieferes Verständnis griechischer Formenschönheit an. Trotzdem erachten wir es für wenig glücklich, wenn Birt, in Nachahmung W. v. Humboldts, die römische Litteratur „als eine Erscheinungsphase der griechischen" definiert. Er verkennt damit völlig den Begriff der Renaissance: die Römer haben, wie unsere Klassiker, das reiche Erbe der Hellenen selbständig verarbeitet und ansehnlich gemehrt. Gerade das, was die Römer dazu gethan haben, macht uns ihre Litteratur so wertvoll. Ein Dichter wie Horaz ist auf griechischem Boden undenkbar, und Kießling irrt oft in seiner sonst so trefflichen Ausgabe, wenn er den Horaz durch Citate aus griechischen Dichtern allein erklären will. Was die Beurteilung der einzelnen Schriftsteller anbetrifft, so können wir oft dem Verfasser aus vollem Herzen beistimmen, so bei der trefflichen Würdigung Ciceros, bei der Charakteristik Virgils, vor allem bei der geistvollen Gegenüberstellung des „Kleinbürgers" Juvenal und des „Senatsherrn" Tacitus. Nicht selten aber auch müssen wir

widersprechen. Ennius schätzen wir höher ein, Plautus war mehr als ein „kleiner fideler Plebejer", Cato ist nicht der „Typus des eitlen Greises"; man vergleiche die vortreffliche Monographie Jägers in der „Gymnasialbibliothek". Insbesondere sind uns Einzelheiten aufgefallen, die unsers Wissens der Überlieferung widersprechen und daher einer eingehenden Begründung bedürfen, ehe sie Gemeingut werden dürfen; wir lehnen sie bis dahin ab. Nävius ist Latiner, kein „Süditaliener", auch war er schwerlich der Schöpfer der Togata. Ennius war kein „geschmeidiger Diener der Vornehmen" (Cic. de orat. 2, 68). Cicero ist weder vor Sulla nach Athen entwichen (Brut. 314), noch hat er das Konsulat durch die Anhänger des Pompejus gewonnen (ad fam. V, 2, 7); auch haben ihn Cäsar und Pompejus sehr wohl beachtet, da sie ja seine Verbannung herbeiführten (pro Sest. 17, 39). Cäsar hat sich hingegen vor Catull gar nicht gefürchtet, sondern ihn zum Diner freundlich eingeladen (Suet. vit. Caes. 73). Octavian ist schwerlich „wie eine Maschine in der Hand des Schicksals" gewesen; einen staatsklugen Herrscher wie ihn hat es selten gegeben. Horazens Vater war eben nicht ehrgeizig (Sat. I, 6), ebenso wenig wie der Dichter arm war; woher soll er den scriptus quaestorius gekauft haben? Daß er der Schlacht bei Aktium beigewohnt habe, ist trotz der 9. Epode nicht zu beweisen. Martial ist der Klassiker des Epigramms, wie Lessing treffend sagt, nicht der Stettenheim oder Wilhelm Busch Roms. Und noch Eins! Schon aus den bisherigen Citaten hat der Leser entnommen, daß Birts Stil der Originalität nicht entbehrt. Nun sind wir sicherlich die letzten, die ihm die Freiheit einer frischen, dreist zugreifenden Ausdrucksweise verkümmern wollen. Hat doch Herr Hertz in einer übellaunigen Anzeige (Deutsche Litteraturzeitung 1894, Nr. 23) unserer „Geschichte der römischen Litteratur" uns selbst den Vorwurf des „Feuilletondilettantismus" an den Kopf geworfen. Was würde die μικρολογία des Herrn Hertz erst zu dem Stil seines Amtsgenossen sagen! In der That scheint uns Birt zuweilen die Grenze des Erlaubten überschritten zu haben, selbst wenn man dem gesprochenen Worte etwas zu gute hält. Aber der Litterarhistoriker der „Portier" einer „Schönen", die römische Litteratur eine „Importware", das „Bürgerrecht zweiter Güte", Cicero ein „rühriger, guter Herr", Gallus ein „Compenäler" Virgils, „es abendet", „und überhaupt der Vollbart" — diese und ähnliche Wendungen hätten wir gern vermißt, weil sie der Würde des Gegenstandes nicht entsprechen. Hierhin gehören auch zwei Bemerkungen, die dem Gymnasialunterricht gelten: Cicero, „ein Schreckensname für unsere Primaner und Sekundaner", sowie die Horazoden „der Gegenstand der künstlichen Andacht unserer Schüler". Warum hat der Verf., ein so begeisterter Verehrer der Alten, dergleichen wohlfeile Scherze nicht denen überlassen, die sich daraus ein Gewerbe machen? Müssen die Herren von der Universität (wie auch Herr v. Wilamowitz), um uns Jägers Ausdruck anzueignen, immer auf die eigenen Truppen feuern? Wissen sie denn wirklich, wie Cicero und Horaz heute auf der Schule interpretiert werden? Auf der Universität waren leider solche Exegetica oft Stunden tödlicher Langeweile.

Doch nichts für ungut. Wir wollen uns sogar das Aufmutzen von Druckfehlern und dergl. ἀδιάφορα schenken und am Schluß das geistvolle Buch allen Freunden des klassischen Altertums warm empfehlen. Auch wo man widerspricht, wird man reiche Anregung finden.

Friedrich Aly.

Curt Th. Fischer: Untersuchungen auf dem Gebiet der alten Länder- und Völkerkunde. I. Heft: De Hannonis Carthaginiensis periplo. 134 S. Teubner 1893.

Ein schönes Zeugnis dafür, daß die Leipziger Philologenschule nicht aufhört, Schüler auszubilden, welche uns rüstiges Fortschreiten der philologischen Wissenschaft auch im 20. Jahrhundert hoffen lassen. Die in frisch fließendem Latein geschriebene Arbeit erstaunt durch die Fülle des Wissens nicht bloß auf philologisch-historischem Gebiet, sondern auch auf dem der neueren geographischen Forschung und zieht an durch die Klarheit der Argumentationen.

G. U.

Mitteilungen.

Der Zentral-Ausschuß zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland richtet bereits seit mehreren Jahren Kurse zur Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen ein. Nach der hierüber vorliegenden Statistik sind seit 1890 bereits 1437 Lehrer und 903 Lehrerinnen ausgebildet worden. Auch für das Jahr 1895 sind wiederum in allen Teilen Deutschlands 20 solcher Kurse in Aussicht genommen und zwar I. für **Lehrer** in:

Altona im Mai (Oberlehrer Dr. Schnell); Barmen 13.—18. Mai (Oberbürgermeister Wegner und Oberturnlehrer Schröter); Berlin im Mai (Prof. Eckler, Friedrichstr. 229); Bonn 26. Mai bis 1. Juni (Dr. med. F. A. Schmidt); Braunschweig 27. Mai bis 1. Juni (Gymnasialdirektor Dr. Koldewey); Breslau 29.—31. Mai (Oberturnlehrer Krampe); Danzig im September (Oberlehrer Dr. Rosbund); Frankfurt a. M. 24. Mai bis 1. Juni (Turninspektor Weidenbusch); Görlitz 27. August bis 1. September (Gymnasialdirektor Dr. Eitner); Hadersleben

16.—20. April (Gymnasial-Oberlehrer Dunker); Karlsruhe im Laufe des Sommers (Direktor Alfred Maul); Königsberg i. Pr. 23.—29. Juni (Stadtschulrat Dr. Tribukait); München 5.—12. Juni (Königl. wirklicher Rat Weber) und Stuttgart im Sommer (Professor Keßler).

II. für Lehrerinnen in:

Barmen 27. Mai bis 1. Juni (s. o.); Berlin 4 Tage Ende Juni oder Anfang Juli (s. o.); Bonn 4.—7. Juni (s. o.); Braunschweig 4.—8. Juni (Turninspektor A. Hermann); Breslau 8.—13. April (s. o.) und Königsberg i. Pr. vom 23—29. Juni (s. o.).

Die eingeklammerten Namen sind die Herren, an welche die Anmeldung zu richten ist. Dieselbe muß thunlichst 3 Wochen vor Beginn der Kurse erfolgen. Dieselben sind kostenfrei.

Die vom Zentral-Ausschuß herausgegebene Broschüre: Allgemein unterrichtende Mitteilungen zur Einführung in die Jugend- und Volksspiele, die in knappster Form Alles enthält, was der neu in die Bewegung Eintretende über die Bedeutung und die praktische Ausführung der Spiele zu seiner Information wissen muß, ist im Buchhandel für den Selbstkostenpreis von 30 Pf., event. von dem Geschäftsführer des Zentral-Ausschusses, Herrn Direktor Raydt in Hannover, Petersilienstr. 2d kostenfrei zu beziehen.

(Vortreffliche Anleitung zu 66 Turnspielen und Wettkämpfen, teils mit, teils ohne Spielgeräte, bietet das 1895 in 5. Aufl. erschienene Büchlein von Dr. E. Kohlrausch u. A. Marten: Turnspiele nebst Anleitung zu Wettkämpfen u. Turnfahrten, Hannover, C. Meyer. 149 S. kart. 75 Pf. Red.)

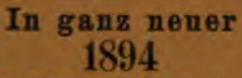
Der **Deutsche Verein für Knabenhandarbeit** hat an der von ihm 1887 in Leipzig begründeten Anstalt zur Ausbildung von Lehrern des Arbeitsunterrichts für **1895** drei je fünfwöchige Unterrichtskurse in Aussicht genommen (27. Juni — 31. Juli; 1. Aug. — 4. Sept.; 5. Sept. — 9. Okt.). Die Teilnehmer haben die Wahl unter folgenden Fächern: Arbeiten der Vorstufe des Handfertigkeitsunterrichts, Papparbeit, Hobelbankarbeit, ländliche Holzarbeit, Holzschnitzerei, Metallarbeit, ländliche Metallarbeit, Formen in Thon, Obst- und Gartenbau, Glasbearbeitung zum Herstellen von physikalischen Apparaten. — Für Teilnehmer aus Deutschland und aus Deutsch-Österreich beträgt das Unterrichtshonorar nebst den Kosten des Arbeitsmaterials für jede Woche ihres Kurses 15 M., für außerdeutsche 25 M. — Nähere Aufschlüsse über die Einrichtungen der Anstalt sind aus den Berichten über ihre Thätigkeit, die in der Hinrichs'schen Buchhandlung in Leipzig erschienen sind, zu erhalten. — Anmeldungen zur Teilnahme an den Kursen sind an den Direktor der Lehrerbildungsanstalt, Dr. W. Götze, Leipzig, An der Pleiße 2 E, Wünsche wegen Wohnungen an Herrn Kantor Zehrfeld, Leipzig, An der Pleiße 9 C zu richten. Die Kosten eines fünfwöchentlichen Aufenthalts in Leipzig belaufen sich bei mäßigen Ansprüchen, ohne das Unterrichtshonorar, auf etwa 175 Mark.

Die neue **Prüfungsordnung für das Lehramt an humanistischen und technischen Unterrichtsanstalten Bayerns** vom 21. Januar 1895 wird in einer Besprechung durch Prof. Dr. Krallinger (Südd. Blätter f. höh. Unterr.-Anst. III. S. 53 ff.) als wesentlicher Fortschritt gegenüber der früheren bezeichnet. In den Zulassungsbedingungen zu einzelnen Fächern ist eine kleine Erschwerung eingetreten. Für die Prüfung in den philol.-hist. Fächern, den neueren Sprachen, der Mathematik und Physik wird 4jähriges Universitätsstudium und das Hören einer Anzahl bestimmter pädagogischer und philosophischer Vorlesungen gefordert. Im Allgemeinen sind zwei Prüfungen abzulegen, die erste nach dem 3. (bei den Mathematikern nach dem 2.), die zweite nach dem 4. Studienjahr; für letztere ist Abfassung einer wissenschaftlichen Abhandlung Bedingung. Praktische Ausbildung in Pädagogik ist vorläufig nur für die Kandidaten der philol.-histor. Fächer nach der 2. Prüfung in einjährigen, an mehreren Gymnasien des Königreichs eingerichteten Kursen vorgesehen. Die Prüfungskommissionen sind aus Hoch- und Mittelschulprofessoren zusammengesetzt.

Abgeschlossen Mitte April 1895.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)



In ganz neuer
1894
abgeschlossener Bearbeitung
erschienen:

Sachs-Villatte

Wörterbuch der französischen und deutschen Sprache.
Hand- u. Schul-Ausgabe
Teil I: franz.-deutsch. — Teil II: deutsch-franz.
78. Aufl.
1511 S. gr. Lexikon-Format
Beide Teile in einem Bande geb. M. 13.50
jeder Teil einzeln geb. à M. 7.25

Neue französische und neue deutsche Rechtschreibung.

„SACHS-VILLATTE
ist die Krone aller in Deutschland erschienenen Wörterbücher.“
(Wendt, *Encyklop., p. 179.*)

Amtlich empfohlen von den Unterrichts-Ministerien Frankreichs, Österreichs und der grösseren deutschen Staaten.

Langenscheidtsche Verlagsbuchhandlung
Prof. G. Langenscheidt)
Berlin SW 46, Hallesche Str. 17. (Begr. 1856.)

Verlag von **Friedr. Vieweg & Sohn** in **Braunschweig.**
(Zu beziehen durch jede Buchhandlung.)
Soeben erschien:

Aufgaben aus der Physik und Chemie.
Ein Wiederholungs- und Übungsbuch.

Zum Gebrauche für Lehrer und Schüler der oberen Klassen von Bürgerschulen, höheren Töchterschulen und anderen höheren Lehranstalten in zwei Kursen bearbeitet von
A. Sattler, Schulinspektor.
Mit 160 eingedruckten Holzstichen. gr. 8. Kart. Pr. M. 1.60.
(Auflösungen dazu nur für die Hand des Lehrers.)

Verlag von **Friedr. Vieweg & Sohn** in **Braunschweig.**
(Zu beziehen durch jede Buchhandlung.)
Soeben erschien:

Didaktik
als Bildungslehre
nach ihren Beziehungen zur Socialforschung und zur Geschichte der Bildung
dargestellt von
Otto Willmann.
Zweite verbesserte Auflage.
Zweiter Band. **Die Bildungszwecke. — Der Bildungsinhalt. — Die Bildungsarbeit. — Das Bildungswesen.** gr. 8. geh. **Preis 7 Mk. 50 Pf.**
(Preis des completen Werkes 14 Mk.)

R. Gaertners Verlag, H. Heyfelder, Berlin SW.

Soeben erschienen:

Paraphrasen
von Briefen Ciceros zu lateinischen Stilübungen in Prima
von
Dr. Friedrich Pätzolt,
Direktor des Königl. Gymnasiums zu Brieg.
78 Seiten gr. 8°., kart. 1 Mark.

Ausgewählte Briefe Ciceros
und seiner Zeitgenossen.
Zur Einführung in das Verständnis des Zeitalters Ciceros.
Herausgegeben von
Dr. Fr. Aly,
Professor am Pädagogium zum Kloster U. L. Fr. in Magdeburg.
Vierte verbesserte Auflage.
1,60 Mk., geb 2 Mk.

Hierzu eine Beilage von **Julius Klinkhardt,** Verlagsbuchhandlung in **Leipzig** und **Carl Meyer (Gustav Prior),** Verlagsbuchhandlung in **Hannover.**

Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Sechster Jahrgang.

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrags von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. **Beilagen** nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1895. Heft II.

Für die Redaktion verantwortlich Dr. O. Kübler, Dir. des Wilhelms-Gymnasiums in Berlin.

Inhalt.

Die Mitglieder des Gymnasialvereins werden ersucht, die Mitteilung **An die Vereinsmitglieder** auf der 2. Seite des Umschlags und die **Einladung zur V. Generalversammlung** auf S. 100 zu beachten.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1895.

An die Vereinsmitglieder.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mk. und 5 Pf. Bestellgebühr, für die anderen Länder $2\frac{1}{2}$ Mk.) sind an Herrn **Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, 45 Rohrbacherstraße** zu richten. Auf der Rückseite der Postkarte bitten wir zu bemerken, für welches Jahr der Beitrag gelten soll; wo Zweifel walten sollten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Werden Beiträge für ein Kollegium gemeinsam gesandt, so bitten wir bei etwaigen Veränderungen in Bezug auf Zahl oder Namen der Mitglieder im Interesse sorgfältiger Buchführung um möglichst genaue Angaben. Der Empfang jeder Geldsendung wird künftighin ausdrücklich bescheinigt. Sollte die Bescheinigung nach Ablauf von 14 Tagen nicht eingetroffen sein, so ersuchen wir zu reklamieren.

Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare die Zahl der Hefte nicht ausreichen sollte, so ersuchen wir um sofortige Nachforderung. Überzählige Exemplare bitten wir nicht zurückzusenden, sondern an etwa für den Inhalt sich interessierende Nichtmitglieder zu geben.

Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst bald Herrn Dr. Hilgard mitzuteilen.

Für die Zeitschrift bestimmte Manuskripte sind an Herrn Gymn.-Direktor Dr. G. **Uhlig** in Heidelberg, Bücher, deren Besprechung gewünscht wird, an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

Litterarische Anzeigen.

Von den **Zeitschriften**, die wir im Austausch erhalten, sind uns seit Dezember zugegangen:

Pedagogisk Tidskrift, utgifven af Enar Sahlin, XXX, 12 — XXXI, 6.
Educational Review, edited by N. Murray Butler, IX, 1 — X, 1.
Österreichisches Litteraturblatt, III, 22 — IV, 12.
Süddeutsche Blätter für höhere Unterrichtsanstalten, herausgegeben von K. Erbe, II, 24 — III, 12.
Gymnasium, herausg. von M. Wetzel, XIII, 1—12.
School Review, ed. by Schurmann and Thurber, II, 10 — III, 6.
Akademische Revue herausg. von P. v. Salvisberg, I, 7. 8.
Ἑλλάς, Περιοδικὸν τοῦ ἐν Ἀμστελοδάμῳ Φιλελληνικοῦ Συλλόγου, V, 4.
Revue internationale de l'enseignement publiée par Dreyfus-Brisac. XV, 1—6.
Moskauer Philologische Rundschau, herausg. von Adolph u. Appelroth, VII, 2; VIII 1. 2.

Der Besuch in Friedrichsruh.

Am 8. April dieses Jahres hat Fürst Bismarck eine große Zahl unserer Kollegen aus verschiedenen deutschen Ländern und Provinzen — es mögen nach unserer Schätzung, ein par Dutzend umbræ mitgerechnet, 7—800 gewesen sein — in Friedrichsruh empfangen und vom Balkon des Schlosses oder Landhauses aus eine Ansprache an die Versammelten gerichtet, die man in unseren Kreisen und weithin in der ganzen deutschen Gesellschaft, soweit sie mit der gymnasialen Bildung sich berührt, mit vollem Recht als ein Ereignis von großer Bedeutung betrachtet und bezeichnet hat.

Das Äußere des Hergangs ist durch die Tagesblätter bekannt, und wir brauchen es nicht zu wiederholen. Der Gedanke, dem Fürsten zu seinem 80. Geburtstage auch einen Glückwunsch aus der Lehrerwelt darzubringen, war bei der allgemeinen Bewegung, die seit Anfang des Jahres durch die Nation ging, so von selbst gegeben, daß seine Ausführung nicht nur keinerlei Schwierigkeit fand, sondern im Gegenteil den leitenden Persönlichkeiten die Notwendigkeit sich zu beschränken auferlegte.[1]) Den kindischen Versuchen mißgünstiger Winkelblätter, die Bedeutung der Huldigung herabzusetzen, gegenüber wollen wir bemerken, daß wenn nur etwas wie Agitation geübt worden wäre, nicht Hunderte, sondern Tausende von Lehrern der höheren vaterländischen Schulen zugegen gewesen wären. Es fügte sich günstig, daß das im übrigen sehr wenig festliche Wetter sich für die kurze Zeit von 1—2 Uhr so weit aufklärte, daß die Überreichung der Adresse und Votivtafel und die Antwort des Fürsten doch im Freien vor sich gehen konnte, während man schon die geräumige Halle des bescheidenen Friedrichsruher Bahnhofs für die Feier herzurichten begonnen hatte. Mit Wehmut sah ich, als der Fürst mit einigen Gliedern seiner Familie und den Mitgliedern des Comités auf den Balkon trat, daß die Jahre doch sich auch an ihm nicht unbezeugt gelassen hatten; er erschien mir seit 1892, wo ich ihn längere Zeit in engerem Kreise hatte sehen und hören können, sehr gealtert. Dieser Eindruck trat allerdings völlig zurück, als nach der kurzen Ansprache, Verlesung der Adresse und Übergabe der Tafel der Fürst an die Brüstung trat und zu der unten stehenden, andächtig lauschenden Versammlung sprach: hier gewahrten diejenigen, welche ihn früher hatten in längerer Rede sprechen hö-

[1]) Dies war wohl auch der Grund, weshalb an die süddeutsche Lehrerschaft keine Aufforderung gerichtet wurde, durch Entsendung von Abordnungen sich an der Huldigung zu beteiligen. Bei dem vollen Verständnis, das man gerade auch in Süddeutschland für die hohe nationale Bedeutung der Wirksamkeit des Fürsten Bismarck besitzt, würde eine solche Aufforderung zweifellos allseitigen Anklang gefunden haben. Red.

ren, keinen Unterschied zwischen sonst und jetzt. Auch hier sprach er nicht eigentlich fließend, noch mit besonders kraftvoller Stimme: dann und wann suchte er nach dem Ausdruck, nach Art der süddeutschen Redner; seine Rede aber macht eben deshalb um so mehr den Eindruck des aus der Tiefe Quellenden, Naturfrischen, dem Gedanke und Stimmung, nicht rednerische Kunst die Form giebt.

Es ist ein eigentümliches Ding um die Aufrichtigkeit und Wahrhaftigkeit: sie stellt sofort eine innere Verbindung zwischen den Menschen her, sie mögen sich vorher noch so fremd gewesen oder durch einen noch so weiten Abstand getrennt sein; sie verbindet auch den großen Mann sofort mit dem bescheidenen und gewöhnlichen. Wir alle hatten den Eindruck, daß dieser Mann nicht bloß der Welt, dem Jahrhundert, der Nation im Ganzen zugehört, sondern auch, wie die Anrede des Beauftragten es aussprach, der Unsere in besonderem Sinne, der Lehrer unserer Zeit und unseres Volkes im höchsten Sinne sei.

Wir lassen hier die Urkunden der denkwürdigen Stunde in ihrem Wortlaute folgen; sie gehören, wenn sie auch schon vielfach abgedruckt sind, auch in das Archiv des Humanistischen Gymnasiums.

Ansprache des Gymn.-Dir. Dr. Oskar Jäger von Köln.

„Im Namen der hier versammelten Lehrer der preußischen höheren Schulen, im Namen vieler Tausende von Berufsgenossen aus allen Gauen Deutschlands, im Namen endlich der heranreifenden Jugend, deren ungezählte Massen einmütig hinter uns stehen, bitte ich um die Erlaubnis, an Ew. Durchlaucht einige Worte zu richten.

Nachdem an Ew. Durchlaucht in den letzten Tagen so vielfach begeisterte Kundgebungen gerichtet worden sind, würde es auffällig erscheinen, wenn die Lehrer der höheren Lehranstalten fehlen würden. Ew. Durchlaucht würden freilich wenig entbehren bei dem allgemeinen, überwältigenden Zuruf aus allen Gauen unseres Landes; aber wir und die Jugend, die wir vertreten, die würden für ihr Leben etwas entbehren, wenn sie nicht auch unter denen wären, die vor Ihrem Angesichte ihre Glückwünsche niederlegen dürfen, und aus vollem Herzen danken wir Ew. Durchlaucht, daß Sie uns gestattet haben, persönlich unsere Wünsche darzubringen. In diesen Tagen haben alle Kreise unserer Nation, an der Spitze unser kaiserlicher und königlicher Herr, das Heer, die Staatsmänner und Diplomaten, der Handel, die Industrie, die Landwirtschaft, ungezählte Städte und Korporationen, die Universitäten den Anspruch gemacht, Ew. Durchlaucht in einem besonderen Sinne den Ihrigen zu nennen. Ew. Durchlaucht müssen es sich wohl gefallen lassen, daß auch wir Lehrer ein wenig den Anspruch erheben, Sie den Unseren zu nennen, und wenn in unserem Idealstaate etwas der Art möglich wäre, würden wir Sie bitten, das Ehrenbürgerrecht in unserer Gemeinschaft aus unseren Händen anzunehmen. Ich rede nicht von den Lehren, den gewaltigen und großen, die Ihr Leben und Ihre unsterblichen Thaten unserer Nation gegeben haben und aus denen sie hoffentlich Weisheit schöpfen wird. Aber auch in den letzten Tagen noch haben Ew. Durchlaucht sich als Lehrer unserer Nation bewährt und bewiesen, indem sie Allen, die das Glück hatten, Ihnen nahe zu treten, Worte tiefsten Lebensgehalts in die Seele gesprochen haben, und indem Sie allen diesen Kreisen und dadurch unserer Nation das Vertrauen in die Zukunft unseres

Volkes gestärkt haben, — jenes Vertrauen in die Zukunft unseres Volkes, das die schönste Kraft unseres Berufes bildet. Wir haben die Empfindungen, die uns an diesem Tage Ew. Durchlaucht gegenüber erfüllen, niederzulegen uns erlaubt in einer Adresse, die ich bitte Ew. Durchlaucht vorlesen zu dürfen."

Durchlauchtigster Fürst!

„Bei den zahllosen Kundgebungen der Dankbarkeit, welche die Nation Euer Durchlaucht heute darbringt, wollen und können auch wir, die Lehrer der vaterländischen höheren Schulen, nicht zurückbleiben. Wir wissen es und sind stolz darauf, daß Sie die Aufgabe, welche wir Lehrer in dem durch Gottes Hülfe wiederaufgerichteten Deutschen Reiche zu erfüllen haben, in ihrer vollen Bedeutung würdigen; Sie haben es durch jene hochherzige Stiftung vom Jahre 1885 ausgesprochen, in der wir dankbar eine besondere Ehrung unseres Standes erkennen durften. Indes viel mehr, unendlich viel mehr haben wir Ihnen, Durchlauchtigster Fürst, zu danken, und lassen Sie es uns heute vor aller Welt aussprechen: die unsterblichen Thaten, deren heute alle Kreise wieder mit besonderer Lebhaftigkeit gedenken, haben, wie sie das Gesamtleben des Deutschen Volkes verjüngten, so insbesondere unserm Amt eine neue Kraft und eine höhere Weihe gegeben. Schmerzlich haben es die älteren unter uns zu fühlen gehabt, daß sie bei der Erziehung der Jugend, bei der Vorführung der Geschichte des Altertums und des eigenen Volkes sich nicht stützen konnten auf ein ungebrochenes und volles Empfinden nationaler Einheit und Zusammengehörigkeit — daß wir ihr erzählen mußten von tausendfachem Hader der Deutschen Stämme, Fürsten und Staaten, von unbefriedigter Sehnsucht und stets vergeblichen Anläufen, wo es sich darum handelte, aus dem großen Kulturvolk der Deutschen eine Nation im politischen Sinne zu schaffen — erzählen mußten, wie dieses große Kulturvolk trotz der Großthaten hervorragender Hohenzollernfürsten mehr als einmal eine Beute fremder Ehrsucht und Anmaßung wurde, und wie selbst dem glorreichen Kampf um die Unabhängigkeit in den Jahren 1813 bis 1815 ein langes Ermatten und ein, so schien es, ewig hoffnungsloses Ringen um jenes höchste Gut der Nationen, zu leben und zu atmen kraft eigenen Rechts, folgte. Heil uns und unserer Jugend und Heil Ihnen, Durchlauchtigster Fürst, daß in dem größten deutschen Staate in Ihnen der Staatsmann sich fand, der, erst nur von Wenigen begriffen und von den Vielen verkannt, kühn und groß sein Leben und seinen Namen bei der Nachwelt daranwagte, den notwendigen, furchtbar schweren, aber allein zum Ziele führenden Schritt zu thun, der uns Deutschen wiederum ein Vaterland gab.

Wir verweilen nicht bei dem Bilde des wunderbaren Zusammenwirkens edelster Kräfte, das in der großen Krisis der Jahre 1863 — 1866 und dann in einem Alles versöhnenden, gerechten Kampfe die Nation ihrem neuen Leben entgegenführte. Die Heldengestalten der Männer, die mit Ihnen dieses Große vollbracht, unseres unvergeßlichen Kaisers Wilhelm und seiner großen Heerführer, verbinden sich heute wie immer mit der Ihrigen: — Eines aber glauben wir, die wir die Jugend kennen, am heutigen Tage Ihnen aussprechen zu sollen: daß diese Jugend es versteht,

und selbst die Jüngsten es ahnen, daß sie und die fernsten Geschlechter in dem Namen Bismarck ein vaterländisches Besitztum und ein Beispiel haben, wie ein Deutscher Mann, der nach Ihrem Wort Gott allein und sonst nichts auf der Welt fürchtet, seinem König und seinem Lande und der großen Nation, in deren Leben der Einzelne zugleich verschwindet und doch sich selbst erst recht findet, in guten und bösen Tagen als Patriot seine Pflichten leisten soll.

So sind Sie dem deutschen Volke der große Lehrer ächt nationalen Denkens und Handelns gewesen und werden es in aller Zukunft bleiben. Nicht Allen ist die Kraft genialen Denkens und Schaffens verliehen, aber ehrlich, mutig und opferfreudig seinem König und seinem Lande zu dienen, das ist keinem unter uns versagt. In diesem Geiste wollen wir die Jugend erziehen, die das Vaterland, das jetzt alle seine Söhne in einem unzertrennlichen Bunde umschließt, uns anvertraut, und mit diesem Gelöbnis auf den Lippen dürfen auch wir heute vor Sie treten und Ihnen, Durchlauchtigster Fürst, vor Allem aber unserm Vaterland und seiner Jugend Glück wünschen, daß Gottes Gnade Ihr segensreiches Leben bis hierher in seiner ganzen wunderbaren Frische erhalten hat. Ihm sei es auch fernerhin in Demut befohlen!

Wir bitten Euer Durchlaucht, eine Weihetafel als ein bescheidenes Zeichen unserer unbegrenzten Verehrung und Dankbarkeit huldvoll entgegen zu nehmen."

Prof. Dr. Mohrmann, für die Prov. Hannover.	Direktor Dr. Kunze, für die Prov. Posen.	Direktor Dr. Wallichs, für die Prov. Schleswig-Holstein.
Direktor Dr. O. Jäger, für die Rheinlande.	Prof. Dr. Darpe, für die Prov. Westfalen.	Direktor Dr. Wittich, für Hessen-Nassau.
Prof. Dr. K. Schmidt, für die Prov. Schlesien.	Direktor Dr. Knaut, für die Prov. Sachsen.	Prof. Dr. Krueger, für die Prov. Brandenburg u. Berlin.
Prof. Dr. Lieber-Stettin, für die Prov. Pommern.	Direktor Dr. Kahle, für die Prov. Westpreußen.	Direktor Dr. Laudien, für die Prov. Ostpreußen.

Rede des Fürsten.

Meine Herren!

„Ich danke Ihnen zunächst herzlich für die Adresse, die ich soeben gehört habe, und wende mich dann an unsere Kommilitonen — aber ich bitte, ich bin selbst alt und kahl genug, um zu wissen, was das heute heißt, im bloßen Kopfe! —

Meine Herren, die Ehre, die Sie mir erweisen, bildet einen Bruchteil der mannigfaltigen Auszeichnungen, die mir heutzutage aus allen deutschen Landen und darüber hinaus zu Teil werden, und zwar mir als dem Erben meiner Mitarbeiter von der Zeit Kaiser Wilhelm's I. Ich stehe mit denen gewissermaßen in dem Verhältnis eines Tontine-Vertrages: der Ruhm der Absterbenden erbt auf die Überlebenden zusammen (Rufe: nein! Eigener Ruhm!), und so fällt auch mir, der ich entweder jünger zur Arbeit gekommen bin oder langlebiger geschaffen bin, ein Anteil an der Gesamtheit des Ruhmes meiner Mitarbeiter mit in das Kredit hinein. Wenn ich das nicht so auslegen könnte, so würde es überwältigend und demütigend auf mich wirken, wie eine Überschätzung. Ich habe als Einzelner meine

Schuldigkeit in meinem Dienste gethan als meines Königs Mitarbeiter, und Gottes Segen hat es gedeihen lassen zu dem, was man Erfolg nennt.

Aber ich muß auch Ihres Anteils an diesem Segen noch gedenken. Sie sprachen in der eben verlesenen Ansprache von der Dankbarkeit, die der Lehrerstand mir gegenüber empfinde. Meine Herren, das Gefühl ist ein gegenseitiges. Das ist für mich zum Durchbruch gekommen in der Zeit meiner politischen Arbeit. Hätte ich nicht die Vorarbeit des höheren Lehrerstandes in unserer Nation vorgefunden, so glaube ich nicht, daß mein Werk, oder das Werk, an dem ich mitgearbeitet habe, in dem Maße gelungen sein würde. Ihnen hat die Pflege der Imponderabilien obgelegen, ohne deren Vorhandensein in der gebildeten Minorität unseres Volkes die Erfolge, die wir gehabt haben, nicht möglich gewesen sein würden. Die Liebe zum Vaterlande, das Verständnis für politische Situationen, — für diese und andere Eigenschaften werden die Keime gelegt in dem Stadium des Menschenlebens, welches Ihrer Pflege vorzugsweise anheimfällt. Unsere Erziehung gehört bis zum 14. Jahre der Volksschule, oder bis zum 19. der höheren Schule, nachher der Universität, dem Leben und den Frauen. Das durchschnittliche Alter, bis zu dem die Jugend Ihrer Pflege und Erziehung unterliegt, schließt mit dem 19., 20. Jahre des Abiturienten in der Regel ab, manchmal später, manchmal früher. Aber der Charakter des jungen Mannes legt sich gerade in dieser Zeit fest. Es ist nicht sehr oft der Fall, daß er auf der Universität oder später eine Modifikation erleidet, wenigstens nicht in der Liebe zum Vaterlande, die ihm auf der höheren Schule eingeprägt worden ist.

Die Erfolge der nationalen Entwicklung eines jeden Landes beruhen hauptsächlich auf der Minorität der Gebildeten, die das Land enthält. (Bravo!) Ich habe bei irgend einer neulichen Gelegenheit einmal gesagt: eine Verstimmung der abhängigen Massen kann eine akute Krankheit hervorrufen, für die wir Heilungsmittel haben; eine Verstimmung der gebildeten Minorität ruft eine chronische Krankheit hervor, deren Diagnose schwer ist und deren Heilung langwierig. (Bravo!) Und deshalb lege ich das Hauptgewicht auf die Erziehung und die Gesinnung der gebildeten Klassen in jedem Lande.

Wir können bei uns — von den dynastischen Persönlichkeiten sehe ich ganz ab, aber die Leitung der Geschicke eines Landes ruht überall thatsächlich und unmittelbar in den Händen der gebildeten Klassen — wir können bei uns in Deutschland, zunächst in den regierenden Kreisen, unter den Beamten, keine Leute verwenden, die nicht durch Ihre Hände, möchte ich sagen, gegangen sind; wir können kein Parlament haben, dessen führende Leute nicht der gebildeten Minderheit der Bevölkerung angehören. Dieselben können über die Führung von Massen ohne eigenes Urteil unter Umständen zum Teil bestimmen, aber die Erziehung des Urwählers liegt nicht in ihrer Hand. Auch im Parlamente gehören die Leiter den gebildeten Klassen an; im Heere wäre unser ganzer Offizierstand ohne unsere wissenschaftliche — mir fällt kein besserer Ausdruck augenblicklich ein — ohne unsere Bildung überhaupt gar nicht möglich. Unser Offiziercorps, einschließlich des Unteroffiziercorps, was sich nach ihm bildet, ist eine unnachahmliche Schöpfung für alle übrigen Nationen.

Sie machen es uns darin nicht gleich (lebhafter Beifall), und das ist das Produkt unserer gesamten höheren Schulbildung, nicht der Volksschulbildung, sondern der Bildung und Erziehung der höher stehenden Klassen, die sich dort vertreten finden. Auch unsere industriellen Leiter kennen diese Vollkommenheit unserer Industrie, die zuletzt dahin führt, daß es in der ganzen englischen Handelswelt heutzutage als eine Empfehlung gilt, wenn auf einer Waare steht: made in Germany (Lebhaftes Bravo!), auch das ist eine Wirkung desjenigen Bildungsstadiums, wie die höheren Schulen es liefern.

Unsere Kaufleute über See, die unsere besten Pioniere sind (Bravo!), würden ebenfalls ohne die deutsche Schulbildung das nicht leisten; ich spreche nicht von unseren kolonialen Beziehungen, sondern von den mir als Hamburger Nachbar nächststehenden Beziehungen zu Amerika. Die wirksame Erhaltung der Wechselwirkung zwischen Gesamtamerika, Nord und Süd, und Europa beruht hauptsächlich auf unserem gebildeten Kaufmannsstande, und der würde nicht gebildet sein ohne unsere höheren Schulen.

Ich könnte in dieser Darlegung der politischen Wirkung der Imponderabilien, die auf unseren höheren Schulen in das Gemüt des deutschen Jünglings gepflanzt werden, vielleicht noch weiter gehen, aber ich will es lieber an einem Beispiele aus dem Auslande erörtern. Als ich in Versailles im Quartier lag, habe ich gelegentlich die Schulhefte der Söhne meiner Hauswirtin durchgesehen (Heiterkeit), und da bin ich ganz erstaunt gewesen über die ungeheuerliche geschichtliche Lüge, die in allen französischen höheren Schulen kultiviert wird, von Ludwig XIV. ab bis auf die heutige Zeit. Was hat das für Folgen? Daß der junge Franzose von Haus aus ein falsches Bild über die Bedeutung seiner eigenen Nation, über deren Berechtigung zur Macht bekommt, und daß er mit einem Hochmut in die Welt tritt, von dem das deutsche Sprichwort sagt, daß er vor dem Fall kommt. (Lebhaftes Bravo!) Dem gegenüber befleißigt sich unsere höhere Schulleitung, soviel ich weiß, der Wahrheit und pflegt unter anderen Eigenschaften, mit denen Gott die deutsche Nation ausgestattet hat, auch die der Bescheidenheit (lebhaftes Bravo!), was ich für in hohem Maße wichtig und nützlich halte. Die Selbstüberschätzung tötet den Erfolg im Keim (Bravo!), und von der halten wir uns fern; die Wahrheit wird bei uns gelehrt, vielleicht unter verschiedener Beleuchtung, aber doch Jeder von seinem Standpunkte bestrebt sich, seinen Schülern die Wahrheit beizubringen, und ich habe es auch im politischen Leben stets für nützlich gehalten, wahr zu bleiben (lebhaftes Bravo!), um den Mut zu behalten. Ich habe dadurch manche Feinde erworben und manches Wort gesprochen, was zu den übelwollendsten Deutungen Anlaß geben kann; aber im Ganzen: das Gesamtresultat ist für mich doch ein nach menschlicher Unvollkommenheit in hohem Maße befriedigendes. (Lebhaftes Bravo!) Ich habe ja auch recht viele Gegner, aber das Wohlwollen der Majorität der unabhängigen und gebildeten Leute darf ich, glaube ich, für mich in Anspruch nehmen. (Bravo!) Es wird das vielleicht nicht immer die Majorität der Urwählerziffer decken (Heiterkeit), aber es ist doch für mich das entscheidende Prinzip auf die Dauer und für die Dauer der Einrichtungen, die wir uns gegeben haben. Und

deshalb, wenn ich am Ende meiner Laufbahn stehe, so ist es mir ein beruhigendes Gefühl, daß die Sonne, die mir untergeht, mir ein schönes Abendrot zeigt. Als Landwirt bin ich gewohnt, das Abendrot als einen Propheten von gutem Wetter für den morgenden Tag anzusehen, und so wünsche ich Ihnen Allen, meine Herren, für die Tage, die kommen, gutes Wetter.

Sie sind zum großen Teile in Ihrer sozialen und materiellen Stellung mit Recht unzufrieden (Zustimmung). Es existiert ein Mißverhältnis zwischen der Bedeutung, die, wie ich vorher zu schildern mir erlaubt habe, der höhere Lehrerstand für unsere nationale Zukunft hat, und zwischen deren bisheriger Würdigung. (Sehr richtig!) Die Gewalt, die in dem Einflusse der Schule, der höheren Schule, auf die gebildeten Klassen besteht, die Wichtigkeit der gebildeten Klassen für das Gedeihen einer Nation wird heutzutage erheblich unterschätzt, und ich hoffe, daß darin sich allmählich auch eine Änderung zum Besseren anbahnen wird. Ich meinerseits halte sie für notwendig, wenn wir die Erfolge, die wir mit Hülfe der Fürsten, der Armee, errungen haben, auf die Dauer befestigen und dauerhaft machen wollen. Es ist schon eine erhebliche Wirkung des Einflusses der Gebildeten, daß die Frauen gewonnen worden sind im Großen und Ganzen für unsere nationale Entwicklung. Das war früher nicht. Wenn ich 50 Jahre zurückdenke, da kümmerten sie sich wenig darum (Heiterkeit), aber heutzutage halten sie ihre Kinder an, daß sie vor allen Dingen daran denken, daß sie Deutsche sind. (Lebhaftes Bravo!) Und dieser Same, der in das Gebiet des Ewig-Weiblichen gefallen ist, liegt tiefer und dauert länger als unsere Männerstreitigkeiten, und der wird uns auch einmal herausreißen, wenn es schlimm wird.

Meine Herren, im Sinne meiner Betrachtungen, die ich mir erlaubte Ihnen vorzutragen, bitte ich Sie, ohne Rücksicht auf den darin liegenden Egoismus mit mir einzustimmen in ein Hoch auf den Deutschen Lehrerstand. Er lebe hoch, hoch und abermals hoch!

Ich könnte Ihnen noch viel sagen, aber ich kann so lange nicht stehen.

Mein Herz ist noch voll für Sie, aber ich muß mich bescheiden."

Diese Rede machte sofort einen tiefen Eindruck, und man war, da die große Zahl der Teilnehmer auf der Heimfahrt und abends in Hamburg Gelegenheit genug fand, ihre Gedanken auszutauschen, über ihre Kraft und Tragweite alsbald im Klaren. So sind es nicht bloß unsere eigenen Gedanken und Eindrücke, die wir hier darlegen, sondern die einer großen Zahl von Fachgenossen aus den verschiedensten Teilen unseres Vaterlandes, die wohl als die Vertreter unserer ganzen Gemeinschaft angesehen werden können. Darüber war man sich klar, daß nicht bloß unser deutsches, sondern in weitem Umfang das gesamteuropäische Leben in den letzten drei Jahrzehnten von dieser überragenden Persönlichkeit beherrscht worden sei, und daß auch wir soeben dieses Geistes einen Hauch verspürt und jenen Einfluß erfahren hätten, wie ihn seit dem 16. Jahrhundert, seit Luthers Tagen, kein einzelner Mann auf seine Zeitgenossen ausgeübt hat; auch darüber, daß besonders die heranreifende Jugend unserer gymnasialen Anstalten mit ungebrochener Empfin-

dung und kritikloser Bewunderung an diesem Manne emporschaue, und daß ein solches Empfinden ein Glück sei, das wir in unserer Jugend schmerzlich und zu unserem Schaden entbehrt hätten.

Die Rede selbst hatte Allen imponiert zunächst durch das Einfache und Schlichte des Ausdrucks: keine Phrasen, keine Schlagworte: es war, wie Cromwell von einer seiner Reden sagt: „ich werde mich bemühen Dinge zu sprechen, I shall endeavour to speak things." Mit treffenden Worten bezeichnete er Adel und Verdienst des Lehrerstandes, indem er auf die heilsame Vorarbeit der höheren Schulen für die politische Neugestaltung der vaterländischen Dinge hinwies, also dasjenige hervorhob, was an der hoffärtigen Phrase von dem Schulmeister, der bei Sadowa gesiegt, Wirkliches und Wahres ist. Er rückte die Arbeit an unseren Schulen in ihren bedeutungsvollen Zusammenhang mit dem Gesamtleben der Nation, indem er zeigte, was die „Pflege der Imponderabilien" für die wissenschaftlich gebildete Minderheit, und was diese gebildete Minderheit für unser Volk bedeute; er hob im Einzelnen hervor, welchen unschätzbaren Vorzug unsere Beamtenschaft, unser Heer, unsere Industrie u. s. w. darin besitze, daß überall in diesen Kreisen die höhere Bildung, wie unsere gymnasialen Anstalten sie geben, reichlich vertreten sei, die Leitung überall, auch in unseren Parlamenten, bei denjenigen sich befinde, welche durch jene höhere Schulbildung für das Verständnis politischer Situationen befähigt seien. Dies dürfen wir sicher ganz besonders für unsere alten Gymnasien in Anspruch nehmen, von denen der Unverstand glaubt, daß sie nur mit „totem" Wissen und „toten" Sprachen sich beschäftigen, während sie doch, indem sie politische und sonstige menschliche „Situationen" begreifen lehren, unmittelbar auch dem Leben dienen. Schön und von ganz unmittelbar praktischer Bedeutung war, was der Fürst an seine Wahrnehmungen in Versailles, wo er sich die Schulhefte der Söhne seiner Hauswirtin angesehen, anknüpfte. Im Gegensatz zu den falschen Vorstellungen nationalen Dünkels, dem künstlich und tendenzmäßig gefärbten Bild vom Leben des eigenen Volkes, wie es dort der Jugend vorgeführt werde, dürfe man von unserem Land und unseren Schulen sagen, daß man darauf ausgehe, den Schülern die Wahrheit über ihr Land und Volk zu sagen und damit auch die gute Eigenschaft der Bescheidenheit zu pflegen und unserem Volke zu erhalten.

Dies vor Allem scheint uns eine Mahnung, die sehr zur rechten Zeit kommt und die wir sehr wohl brauchen können. Es thut Jedermann und so auch einer Nation gut die Wahrheit zu hören; und eine der wirksamsten Arten, einer Nation die Wahrheit zu sagen, ist der gesamte Unterricht und namentlich der Geschichtsunterricht an ihren höheren Schulen. Wir wollen es nicht verhehlen, daß der preußische Lehrplan von 1892 uns in der Betonung und Hervorhebung des eigenen Volkes im Geschichtsunterricht etwas allzu reichlich gesorgt zu haben scheint, und daß wir die Bestimmung seines Abiturientenreglements: „die geschichtliche Prüfung hat zum Gegenstand die Geschichte Deutschlands und des preußischen Staates, so weit sie in der Prima eingehender behandelt worden ist", in ihrer schroffen Einseitigkeit nicht zu billigen im Stande sind. Sie wäre geeignet, unseren Geschichtsunterricht auf das Niveau des englischen oder französischen herabzudrücken, wenn

nicht glücklicherweise durch unsere ganze Vergangenheit für die Erkenntnis gesorgt wäre, daß unsere nationale Geschichte nur im großen Zusammenhang der europäischen verstanden werden kann. Nimmermehr kann es unser Ideal sein, daß die leitenden Klassen unserer Nation in der englischen oder französischen oder russischen u. s. w. Geschichte so unwissend seien, wie die leitenden Klassen in England oder Frankreich in der deutschen es sind.

Nachdem Bismarck noch einen Blick auf die kalligraphisch schön ausgestattete Adresse und die künstlerisch vollendete Votivtafel geworfen hatte, versammelte er die Mitglieder des Comités und einige andere zum Frühstück um sich, während Graf Herbert Bismarck den übrigen Teilnehmern der Versammlung den Park mit den Lieblingsplätzen des Fürsten zeigte. Wir schreiben hier keinen Reisebericht, sonst müßten wir der feinen Aufmerksamkeit und Freundlichkeit, mit der die fürstliche Familie den Besuchenden entgegen kam, mit besonderem Danke gedenken: wir bemerken nur, daß bei jenem Zusammensein in engerem Kreise jede Spur des Alters schwand, Bismarck mit voller und fast jugendlicher Lebendigkeit sich und mehr noch seine Gäste unterhielt, daß hier manches geistvolle, manches witzige, manches tief bedeutende Wort fiel, und der große Mann sich in seiner ganzen wunderbaren Frische und Unmittelbarkeit gab. Nach etwa einer Stunde verabschiedete man sich, und abends in Hamburg, wo ein namhafter Teil der Festfeiernden noch mit den Hamburger Freunden bei einem von diesen veranstalteten Kommers zusammensaß, konnte ein Redner darauf hinweisen, daß ein solches improvisiertes Zusammensein der Fachgenossen aus allen Teilen Deutschlands ein lebendiges Zeugnis der Thaten des gefeierten Mannes sei, durch den es gekommen, daß jeder deutsche Mann, wo immer er auf deutscher Erde seinen Fuß niedersetze, ganz anders als vor 40 Jahren wirklichen Heimatboden berühre, sich nicht bloß in Freundesland, sondern wahrhaft zu Hause fühle und mit dem Dichter sprechen könne:

Dies ist unser — so laßt uns sagen und so es behaupten!

Köln, April 1895. O. Jäger.

Der III. deutsche Historikertag.

Schon der erste und zweite Historikertag zu München und Leipzig hatten bewiesen, daß mit der Einführung derartiger Zusammenkünfte in der That einem längst gefühlten Bedürfnisse abgeholfen werde; auch der dritte, in der alten Kaiserstadt am Main abgehaltene Kongreß bewies durch den zahlreichen Besuch, daß die Beibehaltung dieser Zusammenkünfte auch für die Dauer überaus willkommen sei. Bereits am ersten Tag waren an hundert Männer der Wissenschaft in den stattlichen Räumen der Allemannia versammelt; es seien nur die hervorragendsten derselben genannt, so Heigel-München, Lamprecht-Leipzig, Brückner-Jena, Quidde-München, Böthlingk-Karlsruhe, Prutz-Königsberg, Haupt-Gießen, Alfred Stern-Zürich, Bachmann-Prag, v. Zwiedineck-Südenhorst-Graz, Kaltenbrunner-Innsbruck, Generalmajor von Wetzer-Wien, Fredericq-Gent. An den folgenden Tagen nahm die Zahl der Besucher noch zu; sie wäre jedenfalls

noch größer geworden und würde noch erfolgreicher gewirkt haben, wenn an den höheren Lehranstalten etwas Propaganda gemacht worden wäre; es sind aber manchen Anstalten nicht einmal Einladungen zugegangen. So bestand denn die Zahl der Besucher zum überwiegenden Teil aus Universitätslehrern, und auch bei der ersten und wichtigsten Verhandlung trat das deutlich zu Tage; denn bei der Beratung der ersten Thesen sprachen die meisten Redner so, als ob sie nur künftige Universitätsdozenten, nicht aber zu 99 % Lehrer an den höheren Schulen heranzubilden hätten.

Nach der Begrüßung durch Prof. Lamprecht, der auf den Frankfurter Germanistentag von 1846 hinwies und die dort gepflegte Verquickung von Tagespolitik und Wissenschaft rügen zu müssen glaubte, und nach einer Entgegnung des Oberbürgermeisters Adickes wurde zum ersten Vorsitzenden Prof. Dr. Heigel-München, zu Stellvertretern Gymn.-Dir. Prof. Dr. Hartwig-Frankfurt und Archivrat Dr. Grotefend-Schwerin gewählt.

Bei der Feststellung der Tagesordnung beantragte Stern-Zürich nebst Genossen, der Historikertag möge den Reichstag ersuchen, der Umsturzvorlage seine Zustimmung zu versagen; er begründete seine Ansicht dahin, daß er auch nicht Tagespolitik treiben, sondern nur die Wissenschaft, speziell die historische Forschung und Darstellung, schützen wolle vor den Artikeln jenes Gesetzes, die eine kritische Beleuchtung geschichtlicher Thatsachen erschwere oder unmöglich mache. Unter Betonung des Umstandes, daß der Historikertag nicht bloß Reichsdeutsche, sondern alle deutschredenden Historiker umfasse, wurde die Einmischung in die Politik der internen Reichsangelegenheiten als nicht zur Kompetenz des Historikertages gehörend mit großer Mehrheit abgelehnt.

Nach einigen geschäftlichen Erörterungen legte Prof. Ölsner-Frankfurt die Bedeutung des Frankfurters Böhmer für die deutsche Geschichtsschreibung dar. Alsdann wurde in die Beratung über die Anlage des historischen Studiums auf der Universität eingetreten. Der Berichterstatter Prof. v. Zwiedineck-Südenhorst-Graz setzte etwa folgendes auseinander:

Die Ziele, welchen das historische Studium nachzustreben hat, werden allmählich immer deutlicher, vor allem das, daß man die genetische Entwickelung der Thatsachen zu ergründen suchen muß; man will wissen, wie jedes Ding sich entwickelt hat. Damit soll nicht gesagt werden, daß an der Feststellung der Thatsachen nichts mehr zu thun ist, nein, der Schatz wird sich täglich vermehren; trotzdem dürfen wir uns mit dem bloßen Sammeln von Thatsachen nicht mehr begnügen, die Verbindung, die Abhängigkeit derselben von einander muß festgestellt werden. Unsere Geschichtsschreibung darf keine deskriptive, sondern muß eine evolutionistische sein; wir stehen mitten in der Wandlung von dem einen Grundprinzip zum andern; der Keim zu dem letzteren liegt bereits in der pragmatischen Geschichtsdarstellung. Auch hier konnte meist ein Zusammenhang nicht hergestellt werden, weil die Erscheinungen in ihrer Vereinzelung nicht gehörig beurteilt werden konnten, da die Kenntnis der bestimmenden Verhältnisse fehlte. Diese lernen wir kennen und beurteilen durch das Studium der Gegenwart, durch die Beziehungen des Geworde-

nen zum Gewesenen; jene muß uns den Maßstab geben für unsere Anschauung entrückter Ereignisse. Es knüpfen sich so die Bande der politischen und der Kulturgeschichte immer fester. Die Spezialgeschichte freilich, in der nichts so gefährlich ist, wie der sich immer breiter machende Dilettantismus, wenn auch sein Sammeln von Nutzen ist, trennt beide noch, während die Universalgeschichte sie zu vereinigen, den Kreuzungen der verschiedenartigen Interessen nachzugehen und deren Einwirkung auf den Einzelnen und die Gesamtheit aufzuweisen hat. Aber auch der Spezialforscher empfindet es immer mehr, daß der Einfluß der Anschauungen auf die Massen nicht länger verkannt werden darf, und daß er sich nicht auf eine nackte Darstellung der diplomatischen Beziehungen oder die Aufzählung bloßer Thatsachen beschränken darf. Mit letzterem hat vorwiegend der Unterricht auf den Mittelschulen zu thun, wo meist keine geschichtlichen Vorkenntnisse vorhanden sind, welche das Werden der Thatsachen zu verstehen ermöglichen. Je mehr sich der Lehrer auf diese beschränkt, um so unwahrer wird seine Darstellung. Der Ausweg, durch biographische Darstellungen hier Abhilfe zu schaffen, sei ebenfalls gefährlich; man löst die Persönlichkeit zu sehr aus ihrem Zusammenhang los.

Um so wichtiger ist die Pflicht der Universität, den Studierenden vor diesen Mängeln zu warnen; sie hat ihm in Spezialkollegien eine Summe von Thatsachen zu geben. Aber mögen die Kenntnisse dieser Spezialforschung noch so ausgedehnt sein, sie werden ihn noch nicht zur Erkenntnis leiten; diese erhält er erst durch die genetische Geschichte, sie giebt ihm einen Blick ins innere Getriebe des Menschenlebens, das doch allzeit von denselben Gesetzen beherrscht wird; so erhält er eine universalhistorische Auffassung der Dinge.

Notwendigste Bedingung dazu ist, daß wenigstens ein Zeitraum voll und ganz durchdrungen werde; historisch gebildet ist nur der, der sich in eine zurückliegende Zeit so zu versetzen vermag, daß er die Anforderungen kennt, die jene Zeit an den Einzelnen zu stellen hatte und gestellt hat. Die Forderungen also, die wir betreffs der Anlage des historischen Studiums auf den Hochschulen zu stellen hätten, sind folgende:

I.

Es gehört zu den Aufgaben des historischen Studiums auf Universitäten, daß in einem Zeitraume von beschränkter Ausdehnung die genaue Erkenntnis der in Wechselwirkung stehenden politischen und Kulturverhältnisse angestrebt wird. Innerhalb dieses Zeitraumes soll der Zusammenhang der Erscheinungen, das Werden der Ereignisse zu ergründen versucht werden, um auf diesem Wege eine wissenschaftliche, universelle Geschichtsauffassung zu erzielen.

II.

Das historische Studium auf Universitäten muß mit dem Studium der politischen Anschauungen und Einrichtungen der Gegenwart verbunden sein; es empfiehlt sich daher namentlich für den Unterricht in der mittleren und neueren Geschichte, die Beziehungen zwischen der zu behandelnden Epoche und der Gegenwart herzustellen und einerseits auf die dabei hervortretenden Unterschiede aufmerksam zu machen, anderseits die Elemente klarzulegen, aus denen sich die modernen Zustände entwickelt haben.

Als Korreferent bemerkte Prof. Dr. Vogt (Augsburg):
Die beste Politik des Historikers dürfte es sein, einem Zeitalter, das den Lehren

des Umsturzes so willig sein Ohr leiht, zu zeigen, daß wir auf den Schultern unserer Vorfahren stehen, und daß es unsere Pflicht ist, das, was sie zustande gebracht, zu erhalten und ruhig fortzubilden. Unsere Arbeit muß stets eine organische sein, nicht eine sterile; auch bei dem Historiker. Daß die Gegenwart so wenig verstanden wird, liegt daran, daß so wenig Studenten, kaum 10 Prozent, ein historisches Kolleg hören. Schuld dieser bedauerlichen Gleichgültigkeit der studierenden Jugend ist nicht mangelndes Interesse an den geschichtlichen Vorgängen; die Ursachen liegen anderswo; sie zu erörtern ist hier nicht der passende Ort. Nur möge betont werden, daß die im trockensten Ton vorgetragenen „Vorlesungen" manchen abstoßen; der Dozent sollte dem Zuhörer mit dem freien Wort entgegenkommen, eine unmittelbare Verbindung zwischen sich und dem Hörer herstellen; seine Aufgabe sei es, vor diesem frei zu gestalten. Eine Folge jener Vorlesungen sei es, daß die jungen Leute, welche Unterricht zu erteilen haben, meist auch nicht imstande sind, frei zu sprechen, eine Persönlichkeit plastisch herauszubilden, oder Zustände zu erläutern und zu erklären und eine Beziehung zu den modernen Verhältnissen herzustellen. Reden, Sprechen müssen die jungen Leute vor allem lernen. Freilich auch schreiben, darstellen, selbst schaffen, dabei das Wesentliche von dem Unwesentlichen scheiden und jeder Erscheinung das entsprechende Kolorit auflegen.

Kommt der Abiturient auf die Universität, so muß ihm von Anfang an die größtmögliche Vorstellung von seiner Aufgabe und seinem Beruf gemacht werden, wie es in passender Weise das Programm des Leipziger Seminars für mittlere und neuere Geschichte thut. Freilich kann nicht jede Universität so viel bieten, wie Leipzig; die Forderungen jenes Programms aber lassen sich überall doch zum großen Teil erreichen, so hoch sie auch scheinen; ein hohes Ziel ist ja stets der lernenden Jugend vorzuhalten. Um so bedauerlicher ist der Zug der Mäßigung und die Herabdrückung der Forderungen in den neuen Prüfungsordnungen. Auch hier sollte ein lebhafter Kampf ums Dasein entbrennen, nur der Beste sollte das Ziel erreichen, kein Nivellieren, das vom Übel ist; das gilt vornehmlich von den preußischen Prüfungsbestimmungen. Ähnlich war es früher in Bayern, wo Geschichte nur als Appendix der Philologie studiert wurde und die Examensforderungen kaum denen eines potenzierten Abiturientenexamens gleichkamen. Solche Historiker drückten den Unterricht in der Schule auf das denkbar tiefste Niveau herab. Jetzt muß in Bayern zu dem 3jährigen philologischen Studium ein einjähriges der Geschichte kommen; auch das ist zu wenig. Wer das historische Lehramt an den Mittelschulen bekleiden will, hat 4 Jahre sich einzig und ausschließlich dem historischen Studium hinzugeben. Die Nachlassungen im Leipziger Programm für die Lehramtskandidaten sind nicht einmal von Nöten; solche ergeben sich beim praktischen Betrieb von selbst; Privatdozent und Gymnasiallehrer sollen mit dem gleichen Rüstzeug ausgestattet sein; auch der letztere soll eine ausgiebige Beschäftigung mit den Quellen getrieben haben. Denn nicht aus bloßen Darstellungen soll er geschöpft haben; erst wer die Quellen in ihrer Unmittelbarkeit auf sich hat wirken lassen, dessen Wissen kann sich auf eigene Anschauung gründen; alles andere ist nur halbe Leistung. Daß ein so vorgebildeter Lehrer später zu viel schriftstellere, ist nicht zu

fürchten, es ist sogar zu wünschen; jeder soll auch vor der Öffentlichkeit, wenn auch nur hier und da, auch dadurch zeigen, daß er ein Recht auf sein Amt hat. Das ist nicht nur gut für die Schule, sondern auch für das Leben: denn bei einem solchen Grundstock tüchtig vorgebildeter Historiker an den Schulen wird auch die Forschung an den kleineren Plätzen aufblühen, wie es bereits zahlreiche Belege in Bayern darthun. Provinzial-, Landes-, Stadt- und Lokalgeschichte zieht Vorteil von solchen Männern; sie sind auch mehr wie jeder Andere dazu berufen und in der Lage, dem Schüler die Augen zu öffnen für seine Lokalgeschichte und ihm dadurch für diese wie für die Geschichte überhaupt Interesse und Liebe einzuflößen.

Prof. Prutz (Königsberg) bestreitet, daß die Thesen etwas wesentlich Neues bieten; das, was gut an ihnen ist, ist schon lange bei allen Einsichtigen in Übung gewesen; eine klare Antwort auf die Frage, die zur Behandlung gestellt ist, hat keiner der Referenten gegeben. Nach der Leipziger Programmschablone kann das Studium auf den andern, besonders den kleineren Universitäten nicht eingerichtet werden. Mittel und Hörermaterial sind zu verschieden. Die Einwirkung des Lehrers bleibe immer doch das Wesentliche; bestimmte, alles umfassende Thesen aufzustellen sei nicht möglich.

Prof. Brückner (Jena) ist nicht so skeptisch. Um sich Klarheit zu verschaffen, müsse man sich erst klar werden über die zwei Voraussetzungen, das Wesen des Faches und die Technik des Studiums. Über jenes herrscht allerdings die größte Unklarheit. Das zeigen schon Begriffe wie politische Geschichte und Kulturgeschichte. Er kann keinen Unterschied zwischen beiden finden; soll der Historiker Zustände studieren, so muß er auch politische Wissenschaft treiben, und umgekehrt. Freilich beschäftigen sich noch die wenigsten z. B. mit den Staatswissenschaften, deren kein rechter Historiker entraten kann. Man sollte sich erst einmal bemühen, jene strittigen Begriffe zu definieren; da müsse der Hebel angesetzt werden, sonst komme man nie zu einer Einigung.

Prof. v. Finke (Münster) hält sowohl die Thesen für überflüssig wie die Ansicht für verwerflich, daß man die ältere Geschichte stets mit dem Geist moderner Betrachtung durchtränken müsse. Vogts Vorschläge seien ihm sehr sympathisch; zu den Quellen müsse der Hörer geführt werden, und ausgedehntere Sprachstudien seien da auf der Universität nötig; für die spätmittelalterliche und neuere Geschichte müsse man Italienisch, Mittelfranzösisch und auch Spanisch verlangen. In hohem Grade sei es zu bedauern, daß neuerdings die Basis zu solchen Sprachstudien zu fehlen pflege: die jungen Studenten — diese Erklärung gebe er auch im Namen seines Kollegen von Below ab — könnten kein Latein mehr, vom Griechischen gar nicht zu reden; die Professoren müßten sich jetzt dazu hergeben, die dürftigen Lateinkenntnisse der Studenten zu verbessern und müßten so die Aufgabe erfüllen, die dem Lateinlehrer auf dem Gymnasium zufalle. Das Freisprechen, auf das er mit Vogt großes Gewicht lege, werde auf den Gymnasien auch nicht genug geübt; hier könne die Universität nicht mehr gut machen, was auf der Schule vernachlässigt worden sei. Daß aber gerade auf das Freisprechen des Universitätslehrers so großes Gewicht zu legen sei, glaube er nicht; es gebe ein Sprichwort, daß der Professor, je mehr

er frei spricht, desto weniger leiste. Mit Prutz stimme er darin überein, daß man das Leipziger Programm nicht auf die Provinzialuniversitäten übertragen könne.

Prof. Kerst (Gotha) klagt darüber, daß die Kluft zwischen der alten Geschichte und der mittleren und neueren immer mehr erweitert werde; hier müsse der Zusammenhang stets betont werden. Man solle nur an Ranke und Niebuhr denken, welche die treffendsten Beispiele für die universale Verbindung der Durchforschung der verschiedensten Zeiträume seien. Man dürfe nicht meinen, daß der „alte" Historiker auf einem verlorenen Posten stehe; leider wüßten viele der neueren Historiker nicht, was sie dem Altertum verdanken. Und doch könnten sie einen Zusammenhang mit diesem nicht in Abrede stellen, wenn sie ihn auch nicht betonten.

Prof. Vogt ist der Ansicht, daß das Thema zu flüssig sei und wahrscheinlich nie zum Abschluß komme. Gegenüber Prof. Finke müsse er bemerken, daß auch ein freier Vortrag der rechten Tiefe nicht zu entbehren brauche. Natürlich könne die freie Rede nicht stilistisch und sachlich so sein, wie eine fein ausgearbeitete Vorlesung. Aber der Vortrag des Dozenten solle nicht sowohl nach allen Seiten hin Abschließendes und Endgültiges geben, als vielmehr in erster Linie zum Weiterarbeiten anregen. Auch das Ablesen bewahre nicht vor Oberflächlichkeit. Es sei vom Übel, wenn ein Fach an einer Universität von einem Manne vertreten werde, der seine Hörer absolut tot läßt und keine neuen anlockt, so daß das Fach so gut wie brach liegt.

Prof. v. Zwiedineck erklärt seine Zustimmung zu der Ansicht Brückners, daß Kultur- und politische Geschichte sich nicht trennen lassen; aber es giebt noch genug Historiker, die solches thun. Seine Thesen habe er nur aufgestellt, nicht weil sie etwas Neues wären, sondern damit sie als allgemeine Forderung angenommen würden, denn thatsächlich werde die Geschichte nicht überall nach denselben traktiert. Von seiner Forderung, durch Hinweise auf die Gegenwart zur Aufhellung und Erläuterung der Vergangenheit beizutragen, abstrahiere er nicht; besonders wertvoll seien solche Hinweise auf dem Gebiete des Rechts und der Kriegswissenschaft.

Prof. Bachmann (Prag): Daß die Frage betr. politische und Kulturgeschichte gerade in neuerer Zeit so brennend geworden, hat seinen tieferen Grund. Man hat die Anteilnahme der Völker an der Geschichte als ausschlaggebend erkannt; wir wissen jetzt, daß nicht mehr die Fürsten oder einzelne Groß- und Kriegsthaten entscheiden über die Geschicke der Nationen, sondern daß die inneren Vorgänge im Leben der Völker von größtem Einfluß sind. Auch er hält es für nützlich, bei äußeren Termini auf die Gegenwart zu rekurrieren; eine Zeit aber ist nur aus sich selbst zu erklären, hier hat man nur die Quellen reden zu lassen. Das Leipziger Programm sei ein rechtes Paradigma, und auch die kleineren Seminare könnten den dort gesteckten Zielen nachstreben.

Prof. Böthlingk (Karlsruhe) stimmt dem Referenten zu; eine Verständigung sei dringend nötig, wie man den ungeheuren Stoff bändigen könne; man müsse hier zusammenfassen, statt zu erweitern. Will man universelle Geschichtsauffassung, dann kann man der Philosophie nicht entraten, die allein eine klare begriffliche Durchbildung giebt. Er bekenne sich als Gegner des Leipziger Programms; wenn

er all das könnte, was da verlangt werde, würde ihm vor seiner eigenen Gottähnlichkeit bange. Hier sei dieselbe Vielwisserei wie bei dem Gehege von Examina, die der junge Mensch durchzumachen habe. Schon das Abiturientenexamen in seiner heutigen Form, zu der die alte Reifeerklärung im wohlthuendsten Gegensatz stehe, absorbiere eine Fülle geistiger Kraft. Wer dann gar das Staatsexamen bestanden und nachher 22—24 Stunden geben müsse, der sei für die Wissenschaft schachmatt. Hier sei unbedingt ein Zuviel wie bei dem Übermaß von Allerlei im Leipziger Programm; nicht Expansion, sondern Konzentration sei zu verlangen.

Nicht weniger tadle er, daß sich die mittlere und neuere Geschichte so vordränge vor der alten; er selbst sei neuerer Historiker, aber er würde sich wurzellos ohne die griechische und römische Geschichte finden; sie sei das Fundament, Ausgangs- und Eckpunkt, wir sollten uns bewußt sein, daß wir bei der Geschichte des Europäischen Festlandes von der alten Geschichte nie loskommen werden. Die ganze Europäische Kultur basiert darauf, ja die neuere und neueste Geschichte ist gar nicht zu verstehen, wenn man nicht die alte griechische und römische Geschichte kennt. Freilich dürfen wir an diese nicht voraussetzungslos herangehen; einen Knaben griechische und römische Geschichte lehren, ehe er in der Gegenwart Umschau gehalten hat, ist ein Unding. Niebuhrs Großthat besteht darin, daß er erst preußische Geschichte studierte und darauf mit Hilfe dieser Anschauung die alte Welt erfaßte. Die Unkenntnis des modernen Staatswesens zeige sich schon bei den Gymnasiasten; mögen sie immerhin eine genügende Vorbildung in den alten Sprachen haben, die Möglichkeit, sich unter Anlehnung an moderne Verhältnisse in die Geschichtsquellen einzuarbeiten, fehlt ihnen. Reichsverfassung (Oho!), Budget, alles Volkswirtschaftliche ist den angehenden Studenten unbekannt. Nicht minder fehlt ihnen die Fähigkeit des sprachlichen Ausdrucks. Das kommt daher, daß nicht genügend auf die großen Klassiker, die Meister der Darstellung, zurückgegriffen wird. Sie sind Historiker und Dichter, wie auch Shakespeare und Schiller. Sie verraten den Geist, der selbst ein Ganzes ist. Das Leipziger Programm ist ein Spiegel, den man in bunte Scherben zerschlagen hat, die nun das Leben wiederspiegeln sollen.

Prof. Ullmann (Greifswald) tritt für das Leipziger Programm ein, spricht ihm aber das Recht der Neuheit ab; vor einer Reihe von Jahren seien der preußischen Regierung bereits ähnliche Vorschläge gemacht worden. Die Vorlesungen auf der Universität seien zu scheiden in solche für das große Publikum — hier müßten bedeutende Stoffe in engerem Rahmen behandelt werden — und solche für Fachmänner; auch hier empfehle es sich, einzelne Hauptperioden, wie die punischen Kriege, die französische Revolution u. a. auszuwählen.

Prof. Lamprecht stimmt in den letzten Punkten dem Vorredner bei; allerdings seien jene allgemeinen Vorlesungen meistens fortgefallen. Aus Examensrücksichten sei der Drang nach Zusammenfassung bei allen Studenten vorhanden; in solchen zusammenfassenden Kollegien muß Gegenwart mit Vergangenheit verschmolzen werden; das Beziehen auf die Gegenwart ist ein unterrichtendes Prinzip. Die Forschung freilich muß für sich selbst stehen. Das vielberufene Leipziger Programm sei nur für die Bedürfnisse und die Orientierung des Studenten herausgegeben;

seine Identität mit anderen Erfahrungen leugne er nicht; hier sei es nur zuerst gedruckt worden. Ein eingehendes Studium aller angeführten Nebendisziplinen verlange auch er nicht; doch muß der Student in der Lage sein, ein Buch über dieselben lesen und beurteilen zu können. Er habe recht gute Erfahrungen mit dem Programm gemacht.

Gymnasialdirektor Prof. Dr. Hartwig (Frankfurt a. M.) kann die Krebsschäden nicht in Abrede stellen, die Prof. v. Finke zur Sprache gebracht hat; aber für die geringen Leistungen der Gymnasiasten im Lateinischen und Griechischen seit Einführung des neuen Lehrplans seien nicht die Lehrer verantwortlich zu machen, sondern die Organisation des Unterrichts. Die Universitätslehrer hätten beizeiten ihre Stimme erheben sollen, als es sich de lege ferenda handelte; damals wäre es ihre Pflicht gewesen, energisch Front zu machen gegen die Schädigung, welche der Unterricht in den klassischen Sprachen voraussichtlich erleide. Neben dem letzteren habe auch die alte Geschichte am meisten Einbuße erlitten. Nun sei es die Pflicht aller, darauf hinzuwirken, daß auf den Gymnasien wieder auf soliderer Basis gearbeitet werden könne; eine retrograde Reform sei unumgänglich notwendig.

Eine Skizzierung der weiteren Vorträge, die nur speziell für die Historiker von Belang waren, übergehen wir; es sprach Prof. Bücher (Leipzig) über den Haushalt der Stadt Frankfurt a. M. im Mittelalter; Prof. Stieve (München) und Ullmann (Greifswald): „Welche Grundsätze sind bei der Herausgabe von Aktenstücken der neueren Geschichte zu befolgen?“ Prof. Ed. Meyer „Über die wirtschaftliche Entwickelung des Altertums.“

Ein Festessen und ein Ausflug nach dem Römerkastell Saalburg schlossen den Historikertag, der, wie die Beratung über die Fragen organisatorischer Natur zeigte, jedenfalls den Anstoß zu einem engeren Zusammenschluß der deutschen Historiker geben wird.

Frankfurt a. Main. Carl Blümlein.

Die Vereinigung für körperliche und werkthätige Erziehung.

Auf Anregung des durch sein unermüdliches Wirken für körperliche Erziehung der Jugend weitesten schulmännischen Kreisen wohlbekannten preußischen Landtagsabgeordneten von Schenckendorff traten am 21. Febr. 1895 183, den verschiedensten politischen Richtungen angehörige Mitglieder des preußischen Abgeordnetenhauses zusammen zu einer Vereinigung für körperliche und werkthätige Erziehung. Ihre Satzungen haben folgenden Wortlaut:

Ziele.

§ 1.

Die Vereinigung umfaßt Mitglieder aller Parteien des Abgeordnetenhauses. Sie strebt eine durch die Entwicklung des öffentlichen Lebens gebotene Ausgestaltung des Unterrichts an und hat insbesondere die Förderung derjenigen Erziehungsmaßnahmen im Auge, welche

a) der gesunden körperlichen und der praktischen Entwicklung dienen;

b) Schule und Leben in thunlichst enge Beziehung setzen.

§ 2.

Zu diesem Zwecke erweist sich als notwendig die Förderung:

a) aller auf Hebung des Gesundheitszustandes gerichteten Maßnahmen, besonders der Jugendspiele in allen Schulen und Erziehungsanstalten des Landes;
b) des Haushaltungsunterrichts für die Mädchen;
c) des Handfertigkeitsunterrichts für die Knaben und
d) des weiteren Ausbaues der schon heute vorhandenen Unterrichtsfächer nach der im § 1b angegebenen Richtung.

§ 3.

Sie erstrebt eine möglichst freie Entwicklung dieser Unterrichtsgebiete unter gleichzeitiger Anregung und Förderung durch die Unterrichtsverwaltung; insbesondere eine größere Freiheit der Schulaufsichtsorgane zur Anpassung dieses Unterrichts an die örtlichen Verhältnisse, wobei eine Anhörung und lebendige Mitwirkung der Gemeindeorgane an der Durchführung dieser Unterrichtsgebiete wünschenswert erscheint.

Mittel zur Erreichung dieser Ziele.

§ 4.

Die Vereinigung will, indem sie die wohlwollende Haltung der Unterrichtsverwaltung zu diesen Bestrebungen anerkennt, zunächst durch die Thatsache ihrer Konstituierung bekunden, daß alle auf Förderung der vorgenannten Zwecke gerichteten Maßnahmen der Unterrichtsverwaltung prinzipiell auf die Unterstützung der zur Vereinigung gehörigen Mitglieder rechnen können. Sie behält sich vor, bei der Etatsberatung oder anderen Gelegenheiten bezügliche Anregungen im Hause zu geben, bezw. Anträge zu stellen.

Organisation.

§ 5.

Die Vereinigung wählt einen Vorstand von 7 Mitgliedern, sowie einen Ausschuß, der aus dem Vorstande und 14 weiteren Mitgliedern sich zusammensetzt.[1])

Zwei Tage, nachdem die Vereinigung ins Leben getreten, am 23. Febr., gab ihr Vorsitzender, Abg. v. Schenckendorff, im Abgeordnetenhause bei Beratung des Kultusetats in längerer Rede (stenogr. Protok. S. 867—874) eine eingehende Darlegung der Aufgaben, die sie sich gestellt, und der zur Erreichung ihrer Ziele notwendig erscheinenden Maßnahmen. Er verkenne, beginnt der Herr Redner, keineswegs die erheblichen Fortschritte, die in den letzten Jahrzehnten die Schule, die höhere Lehranstalt wie auch die Volksschule, namentlich in Verbesserung der Methode und Schaffung mannigfacher hygienischer Einrichtungen gemacht; aber die Richtung der Schule, ihre innere Entwicklung sei, wenn man sie als diejenige große Einrichtung betrachte, die für die Eigenartigkeit des Lebens und für seine großen Forderungen vorbereiten solle, doch eine zu einseitige, da sie einmal die formale Geistesbildung vorwiegend im Auge habe, und anderseits einen uniformen Charakter trage, der den besondern Verhältnissen des Lebens noch viel zu wenig angepaßt sei. Die Entwicklung unseres öffentlichen Lebens mit seinen gegen früher wesentlich veränderten Verhältnissen, die zum Teil andere, auch größere und eigenartigere Anforderungen an die heranwachsende Jugend stellten, erheische eine weitere Ausgestaltung

[1]) Es gehören an a) dem Vorstand die Abgeordneten von Schenckendorff, Vorsitzender, Freiherr v. Plettenberg-Mehrum, stellv. Vorsitzender, Dr. Dittrich, stellv. Vorsitzender, v. Kölichen, Dr. Gerlich, Knebel, Brömel; b) dem Ausschuß die Vorgenannten und die Abgeordneten v. Pappenheim-Liebenau, v. Puttkamer (Ohlau), Schall, Vandelow, Grandke, Baensch-Schmidtlein, Wurmbach, Dr. Eckels, Jerusalem, Conrad (Glatz), Dr. Glattfelter, Wawrzyniak, Ehlers, Wetekamp.

der Schule in Bezug auf die Bedürfnisse der Gegenwart, eine größere Anpassung der Schule an die Kulturentwicklung unserer Zeit. „Es kommt," sagt er, „hier in Betracht 1. die Ausgestaltung einzelner Unterrichtszweige, und 2. eine Revision des Lehrstoffs zu dem Zwecke, den heranwachsenden Menschen planmäßig mit dem vielgestaltigen und reich entwickelten öffentlichen Leben bekannt zu machen, und so Schule und Leben in wesentlich engere und lebendigere Beziehung zu setzen."

In Bezug auf den ersten Punkt werden drei Forderungen gestellt, die den vollsten und uneingeschränkten Beifall aller derer finden müssen, denen eine gesunde körperliche und sittliche Entwicklung unserer männlichen wie weiblichen Jugend am Herzen liegt; Forderungen, die freilich nicht gerade als gänzlich neue bezeichnet werden können, die auch, wie der Redner zugiebt, in einzelnen deutschen Staaten mehr oder minder ausgedehnte Verwirklichung bereits erfahren. Was aber den Ausführungen Schenckendorffs besondern Wert verleiht, ist einmal der Ort, an dem diese Forderungen gestellt, dann die Wärme der Überzeugung, mit der sie begründet wurden, und vor allem der Umstand, daß der Redner im Namen nahezu der Hälfte der Mitglieder des preußischen Abgeordnetenhauses sprach, die sich grundsätzlich bereit erklärt haben, alle auf Förderung der körperlichen und werkthätigen Erziehung der Jugend abzielenden Absichten und Vorschläge der Regierung zu unterstützen.

Die erste Forderung bezog sich auf eine Erweiterung und Ausgestaltung des Turnunterrichts nach der Richtung der Bewegungsspiele. Mit Genugthuung konnte der Redner feststellen, daß durch das unermüdliche Wirken des Zentralausschusses für Jugend- und Volksspiele in dieser Hinsicht zum Teil schon recht erfreuliche Ergebnisse erzielt worden seien, namentlich an den höheren Lehranstalten, Lehrerseminarien und Präparandenanstalten, obgleich auch eine größere Reihe dieser Schulen unter ungünstigen lokalen Verhältnissen zu leiden haben, an manchen auch die Direktoren oder Lehrerkollegien der Pflege der körperlichen Ausbildung gegenüber sich bisher ganz ablehnend verhielten, oder wenigstens nicht mit dem wünschenswerten Nachdruck diese Bestrebungen unterstützten.[1]) Da die Notwendigkeit allseitig anerkannt sei, die große Masse des Volkes wieder mehr hinaus in die freie Natur zu führen und ihr Neigung einzuflößen zu Leibesübungen verschiedenster Art, weiter gehende Erfolge für das öffentliche Leben jedoch nur zu erwarten seien, wenn der Grund hierzu bereits in den Jahren der Erziehung gelegt werde, so sei es besonders zu bedauern,

[1]) Auf Veranlassung des Zentralausschusses für Jugend- und Volksspiele werden seit einigen Jahren mit Unterstützung aller deutschen Schulverwaltungen statistische Erhebungen gemacht, deren Bearbeitung im königl. preuß. statist. Bureau erfolgt. Das von E. v. Schenckendorff und Dr. med. F. A. Schmidt herausgegebene Jahrbuch für Jugend- und Volksspiele bietet im 4. Jahrg. (1895) neben einer großen Reihe auf Körperübungen und Spiele bezüglicher Abhandlungen S. 215—300 die von Dr. v. Woikowsky-Biedau bearbeiteten Ergebnisse der Aufnahmen über die Jugendspiele an den höheren Lehranstalten, Lehrerseminaren und Präparandenanstalten Deutschlands im Jahre 1894. Den allgemeineren, durch zahlreiche interessante Einzelheiten beleuchteten Erörterungen sind 14 tabellarische Übersichten beigegeben, die vortrefflichen Überblick über Zahl und Art der Spielplätze, Freiheit und Zwang bei der Beteiligung an den Schulspielen, Ausdehnung des Spielbetriebs, Stellung der Lehrerkollegien zu demselben, Beteiligung der Schüler am Spiel, Schülervereinigungen, endlich über Schwimmen und Eislauf gewähren.

daß gerade in den Volksschulen noch verhältnismäßig recht wenig für geregelten Spielbetrieb geschehe. Für die Mädchen der Gemeindeschulen sei überhaupt ein Turnunterricht noch gar nicht einmal vorgeschrieben; wenn auch eine Anzahl von Städten von sich aus die Sache in die Hand genommen, so sei es doch unabweisbare Pflicht der Unterrichtsverwaltung, hier durch generelle Verfügungen einzugreifen, wenn anders dem entnervenden Einfluß des modernen Lebens auch von der Schule her erfolgreich entgegen gewirkt werden solle.

Die zweite Forderung betrifft die allgemeine Einführung der Haushaltungskunde in die Schule. Unleugbar ist ja die zunehmende Verwahrlosung des Familienlebens der untern Klassen zum großen Teil mit darauf zurückzuführen, daß die Frau als Hausfrau weder das nötige Verständnis noch die nötige Vorbereitung für geordnete und umsichtige Führung eines einfachen Haushaltes besitzt, namentlich in den großen Industriezentren, wo die Mütter, wie auch die Mädchen möglichst bald nach ihrer Entlassung aus der Schule, fast durchweg Verdienst in der Fabrik suchen. Haushaltungsschulen für das nachschulpflichtige Alter können eben darum für weite Kreise weniger in Betracht kommen. Auch hier müsse, führt der Redner aus, die Schule allgemein helfend eingreifen, wie es bereits in größeren Städten Englands, in Frankreich, und auch an einzelnen Orten Deutschlands, namentlich in Sachsen und Thüringen, der Fall sei. Der hohe erziehliche Einfluß solchen Haushaltungsunterrichts in Bezug auf Fleiß, Ordnung, Reinlichkeit, Sparsamkeit und Vorsorglichkeit sei unverkennbar; und im Grunde sei er ja auch nichts anderes als ein Ausbau des bereits vorhandenen weiblichen Handarbeitsunterrichts. So wenig wie bei diesem eine Übertreibung stattfinden dürfe durch künstliche Arbeiten, die das Interesse des Kindes über seinen Lebenskreis hinaus fortziehen, ebensowenig dürfe man natürlich daran denken, durch die Haushaltungskunde die Kinder für ein Leben vorzubereiten, das über ihre berechtigten Ansprüche, über ihre Lebensverhältnisse hinausgehe; in beiden Fächern müsse der Unterricht durchaus den Ansprüchen der aus dem Arbeiterstande oder andern einfachen Verhältnissen hervorgehenden Mädchen entsprechen.

Über den dritten Punkt, die eingehend begründete Forderung des Handfertigkeitsunterrichts, der gewissermaßen ein Fortschreiten von der Flächengestaltung des Zeichnens zum körperlichen Gestalten darstelle, brauchen wir hier kaum ausführlicher zu berichten, da der bedeutende erziehliche Wert dieses Unterrichtes ja wohl von Niemand ernsthaft angezweifelt wird. Wesentlich der Thätigkeit des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit, der in seinem Seminar zu Leipzig jährlich etwa 100 Lehrer für diesen Zweck ausbildet, ist es zu verdanken, daß diese Bestrebungen in Deutschland bereits an mehr als 400 Orten in wirksamster Weise Boden gewonnen haben. So anerkennend sich aber auch der Redner über die wohlwollende Unterstützung ausspricht, die das preußische Ministerium des Innern, und, wenn auch in etwas weniger ausgiebiger Weise, das Kultusministerium der Thätigkeit dieses Vereins habe zuteil werden lassen, sieht er sich doch veranlaßt, die Unterrichtsverwaltung aufzufordern, jetzt aus der seit 15 Jahren von ihr eingenommenen

mehr abwartenden Stellung herauszutreten, einen entschiedenen Schritt nach vorwärts zu thun und selbst die Initiative zu ergreifen.

So weit kann man mit den von Herrn v. Schenckendorff gestellten Forderungen und ihrer Begründung sich vollständig einverstanden erklären. Nicht ganz dagegen vermögen wir ihm mehr zu folgen in dem, was er zur Erläuterung der in § 1b und 2d der Vereinssatzungen als erstrebenswert bezeichneten engeren Beziehungen zwischen Schule und Leben ausführt. Zunächst rügt er als einen Mangel — der allerdings, wie er selbst hervorhebt, im wesentlichen nur der Volksschule anhafte — den Charakter der Uniformität in unserem Unterrichtswesen, das nicht genügende Rücksicht nehme auf die besonderen Verhältnisse in Stadt und Land, wie auf die Verschiedenheit der Bedürfnisse der Knaben- und Mädchenerziehung. Gewisse einheitliche Grundlinien, ein bestimmtes gemeinsames Maß von Unterrichtszielen müsse man in der Volksschulbildung ja natürlich annehmen; aber bei den Mädchen komme es neben der allgemeinen Bildung doch in erster Reihe auf die Weckung des häuslichen Sinnes, auf die Gemütsbildung, auf die Vorbildung für den Beruf als Hausfrau an, während für die Knaben mehr Hauptsache sei die Willensbildung und die Ausstattung mit allen denjenigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, deren sie im Kampfe des Lebens bedürfen. So schwebt ihm z. B. als erreichbares Ziel der Gedanke vor, in den Landschulen bei dem heranwachsenden Kinde durch tiefere Einführung in die Eigenartigkeit des ländlichen Lebens größere Liebe zur heimatlichen Scholle zu wecken, und dadurch der zunehmenden Bewegung der Landbevölkerung nach der Stadt und der Entvölkerung des flachen Landes einen hemmenden Damm entgegenzustellen. Fast größer noch ist die Tragweite einer damit in engen Zusammenhang gebrachten Forderung, die, über den speziellen Rahmen der Volksschule hinausgehend, jeder Art von Mittelschule gilt:

„Die Uniformität in der Erziehung", sagt er, „liegt ja in ihren Ursachen im wesentlichen darin, daß wir noch immer die formale Geistesbildung mehr oder minder in den Vordergrund stellen und die Erziehung und Vorbildung *für das eigentliche Leben* noch mehr oder minder zurücktreten lassen. Aber zu diesem Individualprinzip, das in der heutigen Schule in dem Vordergrunde steht, tritt mehr und mehr jetzt *das soziale Prinzip des Lebens in der Gemeinsamkeit* hinzu; denn das Individuum ist für sich nichts, sondern es lebt in der Gemeinschaft als ein Glied der Familie, des Staats oder der Religionsgemeinschaft; hierin wurzelt auch sein ganzes Gefühlsleben, sein ganzes Denken und Wollen, ja selbst seine höchsten Tugenden in religiöser und sittlicher Hinsicht werden nur durch das Leben in der Gemeinsamkeit geweckt und können sich fruchtbringend entfalten. Daher muß das Kind, dem kindlichen Verständnis entsprechend, auch mit den Grundzügen der Entwicklung des öffentlichen Lebens bekannt gemacht, es muß in ihm auch ein gewisses Verständnis für die Aufgaben des Lebens wachgerufen werden. Deshalb also müssen beim Unterricht Schule und Leben mehr wie seither mit einander in Verbindung gebracht werden. Das Kind darf nicht als Fremdling in das Leben eintreten, es muß mit dessen Gestaltung in den Hauptlinien bekannt gemacht werden, wenn es im Leben wirken und den rechten Halt haben soll."

Darum erklärt der Herr Redner eine Revision des Lehrstoffs für notwendig, der durch die Kulturelemente der Gegenwart bereichert werden müsse. Was hier und da vereinzelt und gelegentlich von einsichtiger Leitung geschehen sei, müsse planmäßig geordnet werden; dann werde sicher ein großer Fortschritt in unserem Schulwesen und für die künftigen Generationen auch ein großer Segen geschaffen.

Dieser Wunsch hinsichtlich der künftigen Ausgestaltung des Unterrichts hat ja in der That etwas Bestechendes. Ähnliche Forderungen, wie planmäßige Einführung in das Verständnis der politischen, volkswirtschaftlichen und sozialen Fragen der Gegenwart — denn darauf laufen die Darlegungen des Redners doch wohl im wesentlichen hinaus — sind freilich schon wiederholt gestellt, und in ihrer Erörterung auch zum Teil recht schwer wiegende Gegengründe geltend gemacht worden. Auf diese, wie überhaupt auf die Frage, wie man sich das Verfahren im einzelnen zu denken habe, konnte der Redner, der vorläufig nur im allgemeinen Anregung zu geben wünschte, natürlich nicht eingehen; und so bemerkte denn auch der Regierungskommissär Geh. Reg.-Rat Brandi in seiner kurzen Erwiderung, was Herr v. Sch. darunter verstehe, daß ein weiterer Ausbau der heute vorhandenen Unterrichtsfächer in der Richtung der weiteren Verbindung der Schule mit dem öffentlichen Leben vorgenommen werden könne, sei zunächst nicht ganz verständlich; aber der Herr Redner werde ja wohl später im einzelnen praktische Vorschläge machen. Die Zeit für die Darbietung des neuen Lehrstoffs soll durch eine Modifizierung, d. h. doch wohl durch eine gewisse Beschränkung des bisherigen Unterrichtsstoffes gewonnen werden. Welches Fach oder welche Fächer speziell in den höheren Unterrichtsanstalten zu Gunsten einer ausgiebigeren Einführung in die „Kulturelemente der Gegenwart" bluten sollen, wird zwar nicht angedeutet, doch kann man sich's unschwer ungefähr denken.

In Bezug auf die Beschaffung der Mittel besonders für allgemeineren und umfangreicheren Betrieb der Bewegungsspiele, des Haushaltungs- und Handfertigkeitsunterrichts äußerte sich der Herr Redner in vielleicht ein wenig sanguinischer Weise, die aber seiner eigenen hohen Auffassung von der Wichtigkeit der von ihm so nachdrücklich vertretenen Bestrebungen durchaus entspricht. Bis zu einem gewissen Grade müsse ja natürlich der Staat hier eintreten, namentlich in geeigneter Vorbildung der notwendigen Lehrkräfte und durch Unterstützung ärmerer Gemeinden. Im allgemeinen aber werde die Aufbringung der Mittel Sache der Schulunterhaltungspflichtigen sein, die nicht gerade gezwungen werden sollten. „Aber", meint er, „bricht sich erst einmal die Überzeugung von dieser Notwendigkeit allgemeiner Bahn, erkennt man auch in weiteren Kreisen dann an, daß unser öffentliches Erziehungswesen eine solche Wiederannäherung an das Leben nehmen müsse, daß das Einschlagen einer solchen Richtung von unserer Zeit gefordert wird, dann wird auch von selber in den einzelnen Gemeinden wohl der Geist ein so opferfreudiger werden, daß man für diese bedeutende Aufgabe die doch für jede einzelne Gemeinde nicht gerade beträchtlichen Mittel zur Verfügung stellt."

Zum Schluß richtete der Redner an den Herrn Unterrichtsminister die Auffor-

derung, dem Lande und den Schulorganen gegenüber seinen Willen und seine Ansicht zum Ausdruck zu bringen, daß auch er eine Entwicklung des Unterrichts nach den dargelegten Richtungen hin für förderlich halte, und die Schulaufsichtsbeamten im Lande anzuweisen, bei jeder sich ihnen bietenden Gelegenheit Aufklärung über den Nutzen und die Bedeutung einer solchen Entwicklung unseres Schulwesens bei den maßgebenden Stellen der Gemeinden zu geben. Vor allem aber wünscht er, daß dabei den Gemeinden und den Schulaufsichtsorganen mehr Freiheit der Bewegung in der Ausgestaltung des Unterrichts gewährt werde, damit eine größere Anpassung an die örtlichen Verhältnisse erfolgen könne, die gerade nach dieser Entwicklung hin so überaus notwendig sei.

Der Hauptwert und die bleibende Bedeutung dieser Rede, der von Angehörigen aller Parteien des Abgeordnetenhauses lebhafter Beifall gespendet wurde, liegt u. E. vorwiegend darin, daß hier in formellster offizieller Weise und von einer Seite, die für Neuordnungen auf staatlichem Gebiet ja ganz besonders schwer wiegt, an die preußische Staatsregierung die Aufforderung erging, die Regelung der Entwicklung des Schulwesens nach einer ganz bestimmten Richtung hin, der sie bisher, wenn auch wohlwollend, so doch mehr in zuwartender Haltung gegenüber stand, nunmehr durch Maßnahmen der Gesetzgebung oder auf Verordnungsweg selbst in die Hand zu nehmen.

Für die dritte Beratung des Etats wurde, den Ausführungen des Herrn von Schenckendorff entsprechend, folgender, von 193 Abgeordneten unterzeichneter Antrag gestellt:

Das Haus der Abgeordneten wolle beschließen, die Königliche Staatsregierung aufzufordern:

I. der Frage der körperlichen und werkthätigen Erziehung in den Schulen wie in den Lehrer- und Lehrerinnenseminaren eine vermehrte Förderung zuzuwenden;

II. zu diesem Behufe

1. im nächsten Etat entsprechende Mittel einzustellen und diese auf die bezüglichen Titel dahin zu verteilen, daß in erweitertem Maße als seither gefördert werden:
   a) die Jugendspiele und verwandten Leibesübungen in allen Schulen wie Lehrer- und Lehrerinnenseminaren;
   b) der hauswirtschaftliche Unterricht in den Mädchenschulen und Kurse zur Ausbildung von Lehrerinnen für diesen Zweck;
   c) der Handfertigkeitsunterricht in den städtischen Knabenschulen und in den Lehrerseminaren;
2. darauf hinzuwirken, daß der Lehrstoff im gesamten Unterricht der Schulen weitthunlichst in enge Beziehung zum Leben gesetzt werde.

Dieser Antrag wurde durch Beschluß des Abgeordnetenhauses einer Kommission von 21 Mitgliedern zur Vorberatung überwiesen. Aus den eingehenden Verhandlungen derselben, in denen u. a. genauere Angaben über die Stellung der einzelnen Kulturstaaten zur Frage des Handfertigkeitsunterrichts gemacht wurden, heben wir zunächst hervor, daß Abg. v. Schenckendorff sich ausdrücklich gegen die etwaige Unterstellung verwahrte, daß durch den Antrag die körperliche und werkthätige Erziehung künftig in den Vordergrund der Gesamterziehung gestellt werden solle. Die Schule solle keineswegs ihren seitherigen Charakter verlieren,

insbesondere weder die religiös-sittliche Erziehung beeinträchtigt, noch die jetzigen Ziele der geistigen Bildung herabgedrückt, sondern im Gegenteil die Gesamtbildung vertieft werden. Auch der von einer Seite kundgegebenen Anschauung, daß im Wunsche ausgiebigerer Pflege des hauswirtschaftlichen und besonders des Handfertigkeitsunterrichts eine Beeinträchtigung des idealen Zweckes der Schule, sowie eine Förderung des Utilitätsgedankens zu finden sei, trat er aufs entschiedenste entgegen. Es handle sich im Gegenteil hierbei um eine allseitigere Ausbildung der Kräfte und Anlagen des Kindes, eine Erziehung zur Arbeit solle stattfinden, indem der Thätigkeitstrieb entwickelt und der Sinn für Beschäftigung geweckt werde. — Die Herrn Regierungsvertreter vermißten in dem Antrag einen Hinweis auf das, was durch die Unterrichtsverwaltung zur Förderung der Jugendspiele und verwandter Leibesübungen, wie auch des Handfertigkeitsunterrichts seit einer Reihe von Jahren geschehen sei. Doch müsse man sich in Bezug auf die ersteren hüten, von Seiten des Staates zu weit zu gehen und etwa an die Stelle der freien, ungebundenen Spiele, in denen sich die große Masse unserer Jugend heiter und befriedigt fühle, überall staatlich organisierte Spielkurse unter Aufsicht und Leitung von Lehrern treten zu lassen. Hinsichtlich der geforderten pekuniären Unterstützung aus Staatsmitteln wurde zwar nicht eine Verteilung derselben auf verschiedene Titel des Staatshaushaltsetats, wohl aber die Bereitstellung der überhaupt verfügbar zu machenden Mittel in der gegenwärtigen Form einer Dispositionssumme für geeignet erklärt. Doch wurde mit Nachdruck darauf hingewiesen, daß die Förderung der Bestrebungen der Herrn Antragsteller in erster Linie Aufgabe der freien Bethätigung aus der Mitte der Bevölkerung und der Gemeinden, sowie der weiteren Kommunalverbände bleiben müsse.

Mit Rücksicht auf diese Ausführungen wurde der erste Teil des Antrages durch eine Subkommission nicht unbeträchtlich umgestaltet und, nachdem er bei erneuter Kommissionsberatung noch einige minder wesentliche Änderungen erfahren, in folgender Form dem Plenum des Hauses zur Beschlußfassung empfohlen:

> Das Haus der Abgeordneten erkennt die bisherige Fürsorge der Unterrichtsverwaltung für körperliche Erziehung und werkthätige Unterweisung der Jugend an und spricht die Erwartung aus,
>
> 1. daß sie der Pflege von Leibesübungen und Jugendspielen auch fernerhin ihre unausgesetzte und volle Aufmerksamkeit zuwenden werde;
> 2. daß sie den Handfertigkeitsunterricht bezw. die hauswirtschaftliche Unterweisung an Orten, wo das Bedürfnis vorhanden ist oder schon zu zweckentsprechenden Einrichtungen geführt hat, bei Unvermögen der Gemeinden auch durch vermehrte Aufwendung von Staatsmitteln, kräftig fördern und unterstützen werde.

Entschiedenen und wohlberechtigten Bedenken begegnete in der Kommission der letzte Punkt des Antrags, auch nachdem er mit wesentlicher Beschränkung seiner ursprünglichen Tragweite in die Form gefaßt war, daß „auch der Lehrstoff der Volksschulen in möglichst enge Beziehung zum Leben gesetzt" werden solle. Dieser Antrag sei, legte Herr von Schenckendorff dar, nach zweifacher Richtung hin zu verstehen. Einmal solle man in den letzten Schuljahren neben der sonstigen formalen Bildung die Berücksichtigung des künftigen Berufslebens mehr

hervortreten lassen, indem man durch den Lehrstoff eine engere Anpassung an die Verhältnisse des Lebens in der Umgebung schaffe. Zur Erläuterung wies er dabei auf die Organisation des Volksschulwesens in Österreich hin, wo an die 5 oder 6 Jahresklassen umfassende und die Schüler etwa mit dem 12. Lebensjahre entlassende eigentliche Volksschule die Bürgerschule mit 2 oder 3 Jahresklassen bezw. die Handwerkerschule mit 4jährigem Kursus sich angliedere. Während die letztere — neben der allgemeinen Bildung — die besondere Ausbildung für den handwerklichen Beruf, unterstützt durch entsprechende Lehrwerkstätten, im Auge habe, setze die Bürgerschule je nach den örtlichen oder Landesverhältnissen den Volksschulunterricht nach dreifacher Richtung fort: nach der gewerblichen (handwerklichen), nach der industriellen und nach der landwirtschaftlichen Seite. — Ferner aber stelle das rasche Vorwärtsschreiten unseres Kulturwissens, die Vielgestaltigkeit unseres öffentlichen Lebens in Staat, Gemeinde, Recht und Volkswirtschaft, und die Notwendigkeit des Verständnisses für die gesundheitlichen Verhältnisse in unserem Kulturleben an die Schule die Forderung, den heranwachsenden Menschen wenigstens in einer gewissen, seiner Fassungskraft angemessenen Weise mit diesem eigenartigen Leben und Kulturstoffe bekannt zu machen. Wenn auch an eigentlichen Unterricht in Staats- und Rechtskunde, in Volks- und Privatwirtschaftslehre, Buchführung, Gesundheitslehre u. s. w. nicht wohl zu denken sei, so habe doch die Pädagogik die Pflicht, das in diesen Disziplinen liegende umfassende Wissen in einer dem reiferen kindlichen Geiste verständlichen Weise zu verarbeiten und dem Lehrer die Wege zu weisen, wie er in der Heranbildung des heranwachsenden Geschlechtes dieser wichtigen und berechtigten Forderung durch den Unterricht in der Naturkunde, dem Rechnen, der deutschen Sprache u. s. w. genügen könne. Dabei machte der Redner auf das heute in England herrschende anerkennenswerte Bestreben aufmerksam, die großen Ergebnisse der Wissenschaft nach den verschiedenen Richtungen in populärer und knapper Form für die Massen des Volkes darzustellen, ein Bestreben, an dem sich die ersten Männer der Wissenschaft beteiligten.

Gegen diese Ausführungen machte ein Vertreter des Ministeriums der geistlichen &c. Angelegenheiten geltend, der Antrag sei in seiner Fassung so allgemein, daß unter demselben das Verschiedenartigste verstanden werden könne und, wie die Debatte gezeigt habe, auch verstanden werde. Solle ferner der Antrag nur sagen, daß der Unterricht der Schule sich den Bedürfnissen des Lebens anzupassen habe, so sei er schon in einwandsfreier Form im §. 46. A. L. R. II 12 in der Forderung zum gesetzlichen Ausdruck gelangt, daß der Unterricht dem Kinde „die einem jeden vernünftigen Menschen für seinen Stand notwendigen Kenntnisse" geben solle. Insofern aber der Antrag die Behauptung enthalte, daß die Vorschriften vom 15. Okt. 1872 dieses Ziel außer Acht gelassen hätten, und insoweit der Antrag eine Änderung dieser Bestimmungen sowie die Aufnahme eines neuen, anders gearteten Lehrstoffs in die Volksschule anstrebe, dürfe die Unterrichtsverwaltung wohl erwarten, daß dem Antrag durch Vertiefung ein bestimmter Inhalt gegeben werde, welcher erkennbar mache, welche Mängel in den jetzigen Lehrplänen der Volksschule gefunden würden, und welche Umgestaltung dieselben erfahren

sollten. Der von der Unterrichtsverwaltung stets festgehaltene Grundsatz, daß der Lehrstoff der Volksschule den Bedürfnissen des Lebens anzupassen sei, bedinge, daß, wie diese letzteren selbst, auch die innere Gestaltung des Unterrichts in stetem Fluß begriffen sei. Der deutsche Lehrertag habe die durch den Antrag angeregten Fragen als Thema für seine nächste Versammlung in Aussicht genommen. Vielleicht würden die dort zu erwartenden Erörterungen Stoff zu neuen Anregungen in der Zukunft geben. Die Annahme eines so vieldeutigen Antrags werde übrigens in die Lehrerkreise leicht Verwirrung tragen; mancher Lehrer könnte sich versucht fühlen, den Unterricht auf Fragen des öffentlichen Lebens auszudehnen, deren Behandlung vor Kindern nicht angezeigt sei.

Auch von anderer Seite wurden Bedenken gegen diesen Teil des von Schenckendorff'schen Antrags laut: er sei überflüssig, denn soweit es notwendig und wünschenswert erscheine, sei der Lehrstoff der Volksschulen schon jetzt thatsächlich den Bedürfnissen des praktischen Lebens angepaßt. Er könne aber auch geradezu schädlich wirken, wenn der in ihm liegende Gedanke unterschiedslos auf alle Lehrgebiete übertragen würde. Eine mißverständliche Deutung und Anwendung sei aber namentlich bei den jüngeren Volksschullehrern keineswegs ausgeschlossen, denen vielfach die nötige Reife des Urteils noch abgehe.

Die Kommission schloß sich in ihrer Mehrheit den dargelegten Bedenken an und lehnte diesen Teil des Antrags ebenso wie zwei dazu eingebrachte Abänderungsvorschläge ab. Auch wurde von mehreren Rednern dabei ausdrücklich betont, daß die Auffassung des Herrn von Schenckendorff, wonach die Ablehnung „vorwiegend aus formellen Gründen erfolge, indem man den organischen Zusammenhang dieses Punktes mit den übrigen Punkten nicht anerkenne, oder wohl auch die Verhältnisse für nicht reif genug halte, um jetzt bereits diese Forderung auszusprechen", der Anschauung der Kommissionsmehrheit nicht entspreche.

Der von Schenckendorff'sche Antrag wurde in der Form, wie er aus den Kommissionsberatungen hervorgegangen war (S. 75), dem Plenum des Abgeordnetenhauses zur Beschlußfassung vorgelegt und von diesem ohne weitere Änderungen angenommen. Bei den hierbei gepflogenen ziemlich umfangreichen Erörterungen (stenogr. Prot. S. 2013 — 2026), aus denen u. a. hervorging, daß ein Teil der Unterzeichner des Antrags in seiner ursprünglichen Fassung (S. 74) über die Tragweite des Passus II 2 nicht völlig im Klaren gewesen war, wurden neue Gesichtspunkte weder von den ihn befürwortenden Abgeordneten noch von Seiten des Herrn Regierungsvertreters geltend gemacht. Wir heben deswegen nur die Rede des Abg. Dr. Kropatscheck hervor (S. 2024 f.), der sich als grundsätzlicher Gegner nicht nur des ursprünglichen Schenckendorff'schen Antrags, sondern auch der diesen allerdings wesentlich abschwächenden Kommissionsbeschlüsse bekannte. Das Wort ergriff er, um zu verhindern, daß, wenn alle Redner im Hause sich, zum Teil begeistert, für die Sch.'schen Ideen ausgesprochen, und zwar in einer Form, die nicht nur die Kommissionsbeschlüsse, sondern weit mehr verteidige, dies an anderer Stelle für viel weiter gehende Forderungen verwertet werde, da ja das gesamte Haus entschieden für diese Ideen eingetreten und jeder Wider-

spruch verstummt sei. Und die Ausführungen, mit denen er seine Gegnerschaft begründet, entbehren in der That nicht einer gewissen Berechtigung — wenn er auch von Herrn v. Schenckendorff den u. E. ungerechtfertigten Vorwurf zu hören bekam, daß er über das ganze Wesen der Sache absolut nicht informiert sei.

Zunächst bestreitet Dr. Kropatscheck den Ausgangspunkt aller Schenckendorff-schen Deduktionen, nämlich den, daß auf unseren Schulen heute noch allzu einseitig das Geistige bevorzugt werde, und das Körperliche in Schaden hervorrufender Weise zurücktrete. „Man soll doch nicht vergessen, daß die wesentliche Aufgabe unserer Schulen eine geistige ist. Daß man jetzt dazu kommt und fordert, sie müsse auch für die zukünftige gewerbliche Thätigkeit der Jugend die nötige Handgeschicklichkeit mit ins Leben geben, das kommt von unsern unglückseligen sozialen Verhältnissen her, wo die Familie sich um die Kinder möglichst wenig bekümmert, und sich ihrer ernsten Pflichten den Kindern gegenüber mehr und mehr entäußert und sie der Schule zuschiebt." Aus seiner Erfahrung als Familienvater heraus müsse er sagen: den Standpunkt, sich den Pflichten den Kindern gegenüber in Bezug auf die Sorge für ihr körperliches Wohl zu entziehen, die Schule dafür verantwortlich zu machen, sie habe die Kinder körperlich, geistig, religiös auszubilden, für ihre Gesundheit, ihre Handfertigkeit einzutreten, diesen Standpunkt halte er für falsch, für sehr verhängnisvoll: man lege damit in die Schule etwas hinein, was nicht zu ihren Aufgaben gehöre. Er finde in den Bestrebungen des Herrn v. Schenckendorff eine gewisse Inkonsequenz; dieser habe oft genug darauf hingewiesen, wie sehr die Schüler unserer höheren und niederen Schulen belastet seien, zugleich aber bemühe er sich, der Schule immer neue Aufgaben zu stellen, an denen zuletzt auch der pädagogisch bestgeschulte Lehrer scheitern müsse. Die von jenem als Autoritäten angeführten Pädagogen, die obligatorischem Handarbeitsunterricht das Wort geredet hätten, seien sämtlich an geschlossenen kleinen Privatanstalten, nicht aber an großen öffentlichen Schulen als Lehrer thätig gewesen. Bei dem Hinweis auf die ausgiebige, übrigens auch nicht ganz einwandsfreie Pflege körperlicher Übungen in England sei zu beachten, daß es sich dort vorwiegend um Internate handle; auch trügen die höheren englischen Schulen einen wesentlich aristokratischen Charakter, während die unseren viel eher einen demokratischen Zug zeigten; dort stammten die Schüler fast durchweg aus wohlhabenden Familien, und ihre Lebensaufgabe sei meist anders geartet als die unserer Kinder. Überhaupt scheine ihm die Neigung, selbst das Spielen zu reglementieren und durch Lehrer leiten zu lassen, unnatürlich und im Widerspruch mit der Aufgabe der Schule, zur Selbständigkeit zu erziehen. Die Vermittlung einer gewissen Handgeschicklichkeit sei durchaus Aufgabe des Hauses: die Familie dürfe nicht die ihr zukommenden Pflichten ihrer eigenen Bequemlichkeit halber der Schule aufbürden.

Gegen diese Ausführungen des Herrn Dr. Kropatscheck läßt sich, so sehr man auch im einzelnen mit ihm übereinstimmen mag, doch einwenden, daß die Fassung des vom Abgeordnetenhause angenommenen Antrages so weitgehende Bedenken nicht gerechtfertigt erscheinen lasse. Aber nach seiner Auffassung ist dieser Antrag „erst der Anfang, das dicke Ende kommt hinterher". Es sei, sagt er, nach den Worten

des Herrn Antragstellers an keine zwangsweise, sofortige, allgemeine Einführung dieser Unterrichtsgegenstände gedacht. Der Zusatz „sofortige“ läßt ihn aber den Gedanken durchblicken, daß, wie die Entwicklung des Turnwesens zeige, allmählig ein Zwang eintreten solle, und zwar nicht nur für alle Kinder, sondern auch für alle Gemeinden. Diese aber würden sich, und das mit Recht, zum Teil wenigstens weigern, die zur Ausführung der von Schenckendorff'schen Ideen nötigen Geldmittel aufzuwenden. Und die Unterrichtsverwaltung, die diesen Bestrebungen gegenüber von vorn herein eine zu wohlwollende Haltung beobachtet, und ihnen dadurch zu größerer Bedeutung verholfen habe, als sie sonst wohl gefunden haben würden, werde sich auch den künftig zu erwartenden weitergehenden, sich stetig steigernden Forderungen in dieser Richtung kaum entziehen können.

Wir müssen gestehen, daß uns dieser Blick in die Zukunft etwas zu pessimistisch angehaucht erscheint. Der Grundgedanke des schließlich zur Annahme gelangten Antrags dünkt uns durchaus berechtigt; und daß zu üppig wuchernde Zweige durch die Regierung im Verein mit dem Hause selbst auf ein unschädliches, zweckentsprechendes Maß zurückgestutzt werden können, haben u. E. gerade die hier skizzierten Verhandlungen in der Kommission wie im Plenum gezeigt.

Heidelberg. A. Hilgard.

Unser Sorgen und Hoffen.

Nach dem Schlusse der Berliner Schulkonferenz prophezeite ein verehrtes, mit dem Verlauf der Beratungen allerdings wenig einverstandenes Mitglied, daß weit entfernt von einer Beruhigung der Schulwelt man nun erst recht auf einen heftigen Ansturm gegen das alte Gymnasium gefaßt sein müsse. Über die Ergebnisse der Konferenz hätte er sich nicht zu sorgen brauchen; ihre Beschlüsse sind keineswegs streng verwirklicht, sondern nachher sowohl durch die Mehrheit des sogenannten Siebener-Ausschusses, als durch die Schulverwaltung zwar nicht nach ihrem Wortlaut verletzt, aber zum Teil in anderem Sinne durchgeführt, als sie von der Mehrheit der Konferenz gedacht waren. Diese war entschieden gewillt, bei aller Erleichterung und Umformung im einzelnen, die Grundgestalt des humanistischen Gymnasiums unversehrt zu erhalten; eine allgemeine Überbürdung der Jugend anzuerkennen hatte sie abgelehnt, aber eine freiere Bewegung im Unterricht und eine Minderung der Schularbeit gewünscht, hierbei jedoch, wie überhaupt, sich mit Nachdruck gegen eine schlechthinige Gleichförmigkeit der Vorschriften und Einrichtungen ausgesprochen. Es bedarf auch nur geringer Einsicht zu der Erkenntnis, daß, was bisher an unseren Gymnasien, zumal den preußischen, als Druck empfunden war, gerade in der Einförmigkeit der Bestimmungen lag, welche bei der gleichmäßigen Anspannung der Kraft die Selbständigkeit des Vorgehens unterband, verständige Versuche hinderte und ein gesundes Wachstum der Anstalten und der jugendlichen Geister erschwerte. Daneben wurden freilich auch Einzelheiten des Lehrplans, wie der Beginn des französischen Unterrichts in der Quinta, die Häufung des

Mittel zu seiner Erfüllung, namentlich aber an Einsicht in den Bau des Menschengeistes und in die Bedingungen seiner gesunden und zusammenklingenden Entwickelung verraten. Was würde wohl Wilh. von Humboldt, auch ein Unterrichtsminister, zu diesen Versuchen gesagt haben? Ich kann nicht umhin, hierbei die vielgehegte Hoffnung auf die erlösende Kraft eines von vielen Theoretikern jetzt bevorzugten Systems als eine nichtige abzuweisen. Mit aufrichtigem Dank erkenne ich die Anregungen und Lehren an, welche die Unterrichtskunst Fr. Herbart schuldet; allein die höchsten Aufgaben der Menschenbildung begreifen und lösen sich nur aus der Überzeugung, daß der Geist nach Ursprung, Kraft und Ernährung ein ideales und einheitliches Wesen sei, wogegen Herbarts scharfsinnige, aber sensualistische Theorie an ihn von außen herantritt.

Sehen wir uns indes, um nicht bei Behauptungen stehen zu bleiben, jene Änderungsvorschläge im einzelnen an! Mit einem Worte möchte ich nur den Grund für einen einheitlichen Unterbau unserer Schulen zurückweisen, daß hierdurch die Berufswahl für die Söhne angemessen hinausgeschoben werde. Wer auch nur einigermaßen mit der Statistik der jugendlichen Geister und ihrer Neigungen vertraut ist, der weiß, wie wenig bei den meisten die Verschiedenartigkeit ihrer intellektuellen Veranlagung für diese Wahl bedeutet, und jeder Schulmann hat hundertfältig erfahren, daß unsere Schüler in der Mehrzahl erst in den beiden oberen Klassen, oft genug erst in der Prima, zuweilen sogar erst nach abgelegter Reifeprüfung, jedenfalls also zu einer Zeit ihren künftigen Beruf wählen, in der sie über den gemeinsamen Unterbau längst hinaus sind. Er weiß auch, daß ihre Wahl viel seltener durch etwaige ausgesprochene Anlage und Neigung, als durch anderweitige Erwägungen, den Hinblick auf das Amt des Vaters, Aussicht auf rasches Fortkommen und Standesehre, Mangel oder Vorhandensein äußerer Mittel und dergleichen bestimmt wird. Sollte also jener Grund der einzige oder doch der scheinbarste für die Gymnasialgebilde nach Frankfurter Muster sein, so würde schon hiernach ihre Berechtigung mehr als zweifelhaft sein; es mag aber die Abneigung gegen den vermeintlich abgestandenen altsprachlichen Unterricht mitgewirkt haben. Was sachlich gegen diese Schulform zu sagen ist, hat der Direktor Schulze in dem diesjährigen Programm des Berliner Collège Français S. 29 ff. mit einsichtiger Schärfe dargelegt; ich darf mich lediglich auf ihn beziehen und bin nach wie vor überzeugt, daß diese krüppelhafte Schulgestalt trotz zeitweiliger Gunst an ihrer eigenen Unmöglichkeit und an der Dankbarkeit der Väter gegen ihre eigenen Bildungsstätten zu Grunde gehen wird, freilich nicht ohne der ihr anvertrauten Jugend schweren Schaden bereitet zu haben.[1])

Ob es eine eigene Schulform darstellen soll, wenn man nach einem neuerdings in der Berliner Gymnasiallehrergesellschaft verlautbarten Vorschlage dem deutschen Unterricht in den beiden oberen Klassen je sechs Wochenstunden zuweisen will, muß

---

[1]) Was Herr Dir. Schulze im ersten Teile seiner Abhandlung zur Erläuterung und, wie ich gern anerkenne, auch zur Rechtfertigung des besonderen Lehrplans seiner Anstalt vorgetragen hat, erklärt sich aus ihrer Geschichte und soll von mir nicht angefochten werden. Nur gegen die Verallgemeinerung dieser Schulform müßte ich mich aus naheliegenden Gründen verwahren.

ich dem Herrn Antragsteller überlassen; ich weiß nur, daß mit dieser Ausdehnung, die dann von anderer Seite ganz folgerecht auch für die unteren Klassen verlangt wurde, Einrichtung und Zweck unsers humanistischen Gymnasiums unverträglich ist. Verständlich freilich wird jener Vorschlag, wenn man zuvor das Dogma vom klassischen Altertum als gänzlich veraltet abgethan hat. Daß dazu nebenbei auch allgemein verbindliche Vorschriften für Rechtschreibung und Satzzeichen gefordert werden, selbst über die Schule hinaus, finde ich begreiflich im Sinne derer, welche die geschichtlich begründete Gestaltung unseres Schulwesens für nichts achten und deshalb auch keine Geschichte der Sprache anerkennen. Gleichwohl zeigt das Französische wie das Englische zur Genüge, zu welch lästigem Zwiespalt zwischen Sprache und Schrift die einmalige Festlegung der letzteren führt. Sollte man denn unserer lieben Muttersprache nicht das Recht und die Freiheit selbsteigener Entwicklung auch in ihrer äußeren Darstellung und ihrer Lautveränderung gönnen? Muß wirklich alles vorgeschrieben und uniformiert werden?

Bei jener Verhandlung hat ein anderer Redner es für denkbar erklärt, daß in Zukunft sogar eine der beiden klassischen Sprachen im Unterricht geopfert werden könnte. Nicht gerade denken, aber vorstellen kann ich mir dergleichen auch, selbst mit seinen jede Einheit des Unterrichts zerrüttenden Wirkungen, zumal in einer Zeit, in welcher das Unzulängliche schon auf Erden Ereignis zu werden liebt. Vorstellen kann ich mir auch, daß die deutsche Geistesbildung dann jählings von ihrer stolzen Höhe und Reinheit herabsinke. Damit würde der Vorschlag des Herrn Bahnsch fortgesponnen, welcher dem Griechischen wenigstens eine feste Stätte in unserem Gymnasium nicht mehr gönnen will, und hieraus ziehen Herr Alethagoras und sein Lobredner in der Nationalzeitung (Nr. 337 v. 1895) die notwendige, wenngleich dem erstgenannten Urheber vielleicht unwillkommene Folgerung, daß die alten Sprachen überhaupt als Grundlage unserer höheren Jugendbildung aufzugeben seien. Hoffentlich wird keiner dieser verehrten Herren mit dem Einwande kommen, daß aus Übersetzungen gelehrt und gelernt werden könne, was ohne die Anschauung der Ursprache schlechthin unfaßbar bleibt; ganz abgesehen von der Zucht und Kraftübung, welche dem jugendlichen Geiste seit Jahrhunderten gerade aus dem altsprachlichen Unterricht zugewachsen ist und nur aus dieser Quelle zufließen kann. Wenn der Berichterstatter der Nationalzeitung hierbei einen hämischen Seitenblick auf den griechischen Unterricht des Direktors Uhlig in Heidelberg wirft, so vergißt er wohl, daß noch Schulmänner leben, welche diesen Unterricht mit seinen Ergebnissen aus eigener Anschauung kennen und gern anerkennen.

Andere kleine Hilfen, z. B. die Entfernung des lateinischen Extemporale aus der Reifeprüfung[1]), oder ähnliches thut es wirklich nicht Not bei diesem Anlaß zu beleuchten; es gilt hier ernstere Dinge ins Auge zu fassen.

Allem diesem gegenüber glaubt unser Verein am angemessensten, auch am verständlichsten und geradesten zu verfahren, wenn er sich auf den Zweck und die

---

[1]) So von Lenz im pädagogischen Archiv 1895 Nr. 1, hinlänglich beurteilt von Kübler in unserer Zeitschrift 1895 S. 29.

Geschichte unserer Gymnasien besinnt, die geltenden Bestimmungen zunächst in redlicher Ausführung prüft und auf Grund der hierbei wie anderwärts gewonnenen Erfahrungen ermittelt, was sich als haltbar erweist und wahre Frucht bringt, was abzustellen und wie hierzu die einfachsten Mittel zu wählen seien. Diese Mittel greifen nicht ins weite und sind nicht umstürzender Natur, sie ergeben sich vielmehr aus unseren Erörterungen ganz von selbst. Mag es vorerst und im wesentlichen bei dem neuen Lehrplan in soweit bleiben, daß von jeder stärkeren Änderung abgesehen wird! Nur gestatte man in den drei oberen Klassen, vielleicht auch in der Quarta, die Stundenzahl für den lateinischen Unterricht um je eine zu erhöhen! Gewiß eine bescheidene und doch eine unabweisliche Forderung, wenn die Schüler in dieser Sprache durch reichere Übung Sicherheit gewinnen, die Lehrer mit Zuversicht und Freude unterrichten sollen. Ferner lockere man die Gleichförmigkeit, welche jetzt mit den wenigen angegebenen Ausnahmen alle Anstalten bindet und trotz der verschiedenen Beanlagung der Jugend in den verschiedenen Landesteilen und der unterschiedenen Natur der Lehrer alle in den gleichen Bahnen festhält. Ist es denn etwas so Unerhörtes, daß man den Gymnasien je nach ihrer Wahl, für welche immerhin die Zustimmung der Schulkollegien gefordert werden mag, die Einführung z. B. des erprobten sächsischen Lehrplans zugesteht, namentlich in den angrenzenden Provinzen, wo doch gelegentlich ein Hinüber und Herüber stattfindet? Schaden kann es doch wahrlich nicht, wenn man, gar nicht allgemein, sondern je nach Streben und Überzeugung sich zu den Schulformen eines Staates wendet, dessen Gymnasien stets eine hervorragende Stellung in der Geschichte des deutschen Bildungswesens behauptet haben. Bisher zogen unsere und die dortigen Schulen im wesentlichen eines Stranges; man sollte seine Augen doch nicht vor den national und auch wissenschaftlich bedenklichen Folgen verschließen, welche sich jetzt aus der merklichen Verschiedenheit der Unterrichtswege und Unterrichtsziele zwischen den verschiedenen deutschen Staaten ergeben! Alles andere mag einstweilen auf sich beruhen; mit jenen beiden einfachen Zugeständnissen würde ich glauben, eine glückliche Entwickelung unserer Gymnasien, eine frischere Thätigkeit unserer Lehrer, eine Abnahme des jetzigen Mißmutes verbürgen zu können.

Einer Forderung, welche in der Berliner Gymnasiallehrergesellschaft, aber auch sonst erhoben ist, trete ich gern bei: ich wünsche dem Unterricht in der Philosophie wieder eine feste Stätte in unseren Gymnasien bereitet zu sehen, nicht nur um der Schüler, sondern auch um der Lehrer willen. Wie und worin dieser Unterricht zu erteilen sei, darüber möchte ich mich hier nicht äußern, um nicht selbst dem Tadel der Uniformierung zu verfallen. Nur der Wunsch mag erlaubt sein, daß unter den Lehrgebieten die Erfahrungsseelenlehre nicht fehlen möge; sie wird den Schülern eine wesentliche Hilfe bei der Anfertigung der deutschen Aufsätze gewähren und unter den Lehrern den Grundsatz von der Einheitlichkeit und Idealität des Geistes doch endlich zum allgemeinen Verständnis bringen und zum Ausgangspunkte ihres pädagogischen Handelns machen. Den Lehrern wünsche ich auch theoretische Schulung in der Ästhetik, um sie mit Waffen der Abwehr gegen den Schmutz zu versehen, der uns heute auf der Bühne und in Romanen vorgesetzt wird; nicht

alle unter ihnen sind in der Lage, ihr Kunsturteil nach der originalen Kenntnis der griechischen Tragiker und des Aristoteles zu bilden.

Über diese freilich nicht eben neue Forderung wären wir also einverstanden; sie geht indes nicht weit genug. Nicht nur in der Philosophie, sondern auch in der Geschichte sollte jeder Lehrer insoweit gründlich gebildet sein, daß er für die allgemeinen staatlichen und sittlichreligiösen Entwickelungsgesetze ein klares, auf Kenntnis der Thatsachen gegründetes Verständnis hat. Walter Scott nennt irgendwo die Juristen ohne Geschichtskenntnis Handwerker; er hatte völlig Recht, vielleicht auch für die Gegenwart, in welcher manche gerichtliche Verhandlungen nicht eben von tiefer staats- und kirchengeschichtlicher Bildung zeugen. Indes mögen hierüber andere urteilen; ich will nur sagen, daß für den Lehrer wie die philosophische so die geschichtliche Bildung viel notwendiger, ihr Mangel viel schädlicher und schmachvoller ist, da er unsere Jugend nicht in abstracto, sondern aus unserer deutschen Vergangenheit und nach dem Vorbilde des deutschen Ideals erziehen soll.

So weit unser Sorgen und Verlangen; wie stehts um unser Hoffen? Zunächst hoffen wir um der Güte unserer Sache willen und weil wir nicht luftige Pläne verfolgen, sondern uns im lebendigen Zusammenhange mit den Überlieferungen unseres Schulwesens wissen. Noch immer hat sich das deutsche Gymnasium so fest gegründet und gefugt erwiesen, daß es aus zeitweiliger Irrnis aus eigener Kraft zu seinem hohen Zwecke zurückgekehrt ist. Sodann hoffen wir um der Einfachheit und leichten Erfüllbarkeit unserer Wünsche willen. Laßt uns nur innerhalb der unerläßlichen Schranken machen und gebt uns die Erlaubnis, innerhalb unserer bescheidenen Forderungen unsere Bahnen zu wandeln! Fällt es denn so schwer, die Zügel zu lockern und Versuche solcher Art zu gestatten, welche den gegebenen Boden nicht verlassen, auf ihm aber die ebensten und geradesten Wege wandeln wollen? Wozu dient denn die reiche Erfahrung der Lehrerkollegien, ihrer Direktoren, der Schulräte, wenn sie lediglich mit der Ausführung der allgemeinen Vorschriften befaßt werden und nicht dazu selbständig neue Wege, neue Mittel und Bedingungen aufsuchen dürfen? Laßt uns machen! wir versprechen loyal zu handeln, und jene bunten Einfälle, welche jetzt unser Schulwesen umschwirren und verdunkeln, werden gleich schillernden Seifenblasen zerstieben. Ein zur Anerkennung wenig geneigter Gelehrter[1]) hat vor fünfzig Jahren geurteilt, daß die Gymnasien unseres Vaterlandes die erfreulichste Seite des deutschen Staatslebens darböten; mit der Verantwortung für die Erhaltung dieses Schatzes haben wir auch die Zuversicht überkommen, daß bei besonnener Pflege nicht verfallen werde, was solchen Lobes würdig war. Ein lebendiges Gebilde, dem die leitenden Geister unserer Nation stets dankbare Teilnahme und Wertschätzung zugewendet haben, und das diese Liebe durch reine und hingebende Sorge für die Erziehung der Jugend vergolten und hiermit seinerseits die Schöpfungen deutscher Kunst und Wissenschaft in stiller Sammlung vorbereitet hat, das wird sich — das ist unser Hoffen — auch ferner zu reiner Gestalt und idealer Kraft durchsetzen und von den wandelbaren Antrieben vergäng-

[1]) Vergl kleine philol. Schriften II, 350.

licher und wie oft mißkannter Nützlichkeit hinweg sich zu der großen Gesamtauffassung bekennen, aus welcher allein die Bildung des nationalen Geistes seiner gottgegebenen Anlage gemäß begründet und ausgeführt werden kann.

Achtung also vor der Geschichte und Überlieferung unserer Gymnasien! Was ein großer Rechtsgelehrter für alle Gesetzgebung vorgeschrieben hat, non ut ex regula ius sumatur, sed ex iure quod est regula, das gilt auch für die Schulgesetzgebung. So laßt uns unsere Schulen und das Andenken der großen Männer in Ehren halten, die aus diesen Schulen hervorgegangen sind, und so werden wir unsere Jugend würdig der großen Zeit bilden, die Gott unserm Volke geschenkt hat. Freilich erscheint fast die Frage berechtigt, ob wir selbst des großen Moments würdig sind. Wenn wir wahrnehmen, was eine nicht kleine Zahl unserer Künstler bewußt will und geräuschvoll darbietet, was dementsprechend auch manche Kunsttheoretiker lehren, wie in mancherlei Erscheinungen der Wissenschaft die Ideenlosigkeit als Anfang, Mittel und Ziel der Forschung auftritt, wie es ein sittliches, oder sage ich sittenloses Gebiet geben soll, das jenseits von gut und böse liegt, dann ist nicht zu verwundern, daß so manche Adepten der Unterrichtskunst sich nicht darum sorgen, was durchsichtig, formenbildend, ewig, sondern was bequem, reizend, leicht verwertbar ist, auch was alles, noch dazu auf dem eigentlichen Felde der Freiheit, sich allgemein und zwangsweise vorschreiben läßt. Aber dem Kenner des Platon fällt dieses alles in das μὴ ὄν selbst im schlimmen Sinne, während der Jugendlehrer τὸ ὄντως ὄν schauen, schaffen und verfolgen soll.

Dies im einzelnen durchzuführen würde die große Aufgabe der Erziehungslehre und Unterrichtskunst sein; ziehen wir hier nur die allgemeine Folgerung und Regel! Befähigt uns, die alten Schriftsteller, in denen das Vorbild jeder Darstellungsart klar und durchsichtig wie sonst nirgends ausgeprägt ist, nicht nur der Kenntnisse halber, sondern auch in ihren Formen zum Verständnis zu bringen, gestattet uns, mit den Sachen auch die Sprache zu lehren, welche schon für sich würdigen und feinen Inhalts voll ist, laßt unsere Jugend in der Mathematik und Physik nicht die Formel und Rechenkunst, sondern den Zusammenhang und die Gleichartigkeit der Erscheinungen erkennen, schaffet, daß wir in der Geschichte nicht die leblosen Thatsachen, sondern die Stufen der sittlichen und staatlichen Entwickelung, in der Schilderung der großen Männer, deren Bilder aus dem Altertum anschaulicher und schärfer als sonstwo überliefert werden, die Helden der Pflicht, die Opfer ihrer Leidenschaften darstellen dürfen, fragt nicht, was leicht und bequem, sondern was tief und bildungskräftig ist, — und alles übrige wird der Jugend von selbst zufallen.

Halle a. S. W. Schrader.

J. Wulff, Lateinisches Lesebuch für den Anfangsunterricht reiferer Schüler. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1895, VIII u. 71 S.; nebst J. Wulff, Wortkunde zu dem lateinischen Lesebuch. 152 S. 3 M.

Die beiden Bücher wurden mit großer Spannung erwartet, weil sie die Grundlage des in diesem Jahre beginnenden altsprachlichen Unterrichts in den Frank-

furter Reformklassen bilden sollen. Ref., der dem Reinhardtschen Reformgymnasium ein reges Interesse entgegenbringt, kann nicht verhehlen, daß er nach Durchsicht der Bücher einigermaßen enttäuscht war; er erwartete ein selbständiges Werk mit neuen, reformatorischen Gedanken in Anlage und Ausführung, und findet nun nichts, als das hie und da veränderte Perthessche Lesebuch, das schon lange an den Frankfurter Schulen in Gebrauch ist, ohne daß sich bisher vorzüglichere Unterrichtsresultate gezeigt hätten, als sie andere Lehrbücher und Methoden gezeitigt haben; im Gegenteil, es macht sich eine gewisse Animosität gegen das Buch geltend, weil man, je länger es im Gebrauch ist, um so deutlicher einsieht, daß die ungeheure Arbeit einerseits, die dem Lehrer bei gewissenhafter Durchführung der Perthesschen Grundsätze aufgebürdet wird, die großen Anforderungen anderseits, die an den Schüler gestellt werden, nicht im Einklang stehen mit den erzielten Resultaten; nirgends zeigt sich, um nur eins anzuführen, eine größere Unsicherheit in den Formen, als in den oberen Klassen der Anstalten, die nach Perthes unterrichten. Daß wir darum dem neuen, aus den Übungsbüchern für Sexta und Quinta condensierten Perthes etwas skeptisch gegenüber stehen, brauchen wir nicht zu betonen. Noch bedenklicher scheint uns das folgende: Schon Perthes steift sich viel zu sehr auf die „unbewußte Aneignung" des Stoffes, der dem Schüler während der Lektüre bekannt wird und dann haften bleibt. Ich habe schon eine ganze Reihe von Schülern aufmerksam in Bezug auf diese unbewußte Aneignung kontrolliert, und nach den Erfahrungen, die ich dabei gemacht habe, halte ich diese Voraussetzung der unbewußten Aneignung für einen der größten Mängel der Perthesschen Methode; denn ich habe durchweg gefunden, daß ein halbes, unsicheres Wissen, eine, wie Meurer einmal mit Recht sagt, einem soliden Erfolge sehr gefährliche Ratemethode großgezogen wird. Eine strenge grammatische Schulung und der eiserne Bestand eines fest eingeprägten Vokabelschatzes bleiben bei Perthes fromme Wünsche. Auch Wulff operiert mit jener unbewußten Aneignung; er geht sogar noch weiter. Er will nicht, daß die in den Perthesschen Aufsätzen gegebene Anleitung für die Durchnahme der Lesestücke bei Tertianern die volle Anwendung finde; er verzichtet also darauf, daß die induktive Methode in der von Perthes gewünschten Weise, die in seinen Augen allein den Erfolg verbürgt, angewendet werde; vielmehr ist er in dem verhängnisvollen Irrtum befangen, daß er bei Tertianern an die Selbstthätigkeit des Schülers beim Übersetzen von vornherein wesentlich höhere Anforderungen stellen dürfe und müsse. Ich habe früher schon darauf hingewiesen, wie gefährlich es ist, zu glauben, dem zwölfjährigen Schüler könne wesentlich mehr zugemutet werden als dem neunjährigen Sextaner, weil jener den Lernstoff wegen des reiferen Verständnisses mit größerer Leichtigkeit zu bewältigen vermöge. Wenn ich auch einräume, daß das vielleicht bei der Syntax der Fall ist; das kann nicht abgeleugnet werden, daß die Formenlehre, mag sie auch auf noch so durchsichtigen Prinzipien aufgebaut sein, und der ganze Wortschatz, mögen auch noch so viel französische Vokabeln vorher gelernt worden sein, bei weitem mehr Gedächtnis- als Verstandessache sind; hier leistet der Tertianer nicht mehr, eher weniger, als der Sextaner, der leicht und freudig die Vokabeln lernt, während der vierzehnjährige

nicht mehr mit der Intensität wie der jüngere Schüler sein Interesse auf solche Arbeit konzentriert; denn dieses wird, je älter er wird, desto mehr zersplittert durch Lektüre und Liebhabereien mancherlei Art, wie durch die mannigfaltigsten Einflüsse des Lebens und der Gesellschaft. An die gewaltigen Veränderungen, welche der Eintritt der Pubertätsentwickelung in dem Organismus des jungen Menschen hervorzurufen pflegt, und die bisher noch viel zu wenig betont worden sind, sei hier nur erinnert.

Wie groß nun der zu lernende Vokabelschatz ist, kann man daraus ersehen, daß die Zahl der über dem Strich aufgeführten großgedruckten, d. h. zu memorierenden Vokabeln über 3000 beträgt; darunter sind an 350 Phrasen und Sätze, die ebenfalls wörtlich auswendig zu lernen sind, manche von beträchtlicher Länge; mitgezählt sind hier nicht die etwa 500, nur teilweise schon früher gelernten Phrasen, die sich in den syntaktischen Zusammenstellungen befinden.

Diese Vokabel- und Phrasenmenge wächst noch bedenklich an, wenn man erwägt, daß alle die Vokabeln im Verzeichnis weggelassen sind (z. B. lapis, piscis, tribus, acus, iter), welche in der Formenlehre von Perthes, die neben dem Wulffschen Buch benutzt wird, vorkommen. Trotzdem fehlt in demselben eine ganze Reihe von Vokabeln, deren man nicht entraten kann, wie funus, fænus, strepitus, obitus, clangor, pignus, pirus, mālus, panis, rostrum, hostia, fatum, rota, arator, hirundo, legatio, munitio, penetro, trepido, pulso, firmo, vexo, die unbedingt hier gelernt werden mußten, da sie in der Formenlehre nicht vorkommen, von Adjektiven wie impius, nocturnus, ineptus, violentus, pretiosus, regalis ganz zu schweigen. Jene Vokabeln müssen also in den c. 400 lateinischen Stunden aufs gründlichste eingeprägt werden. Die durchgenommenen Lesestücke werden in der Regel bei geschlossenen Büchern repetiert. Gegen das von Wulff geforderte unveränderte Reproduzieren möchte ich mich entschieden wenden, weil ich vielfach beobachtet habe, daß der Schüler aus Bequemlichkeit dann einfach die Sätze auswendig lernt, freilich unter Aufwendung einer ungehörigen Arbeitszeit; dagegen verkenne ich den großen Nutzen des auch von ihm verlangten Variierens nicht.

Noch mehr wird die größere „geistige Reife" ins Vordertreffen geführt bei der syntaktischen Propädeutik, die dem syntaktischen Unterricht soweit vorarbeiten muß, daß „möglichst viel Zeit gewonnen wird". Die paar Worte verraten uns, wie mit Hochdruck gearbeitet werden muß, wenn man mit dem vorgeschriebenen Stoff fertig werden will. Wulff hofft, daß es möglich sei — es sei ihm hoch angerechnet, daß er es nur „hofft" — mehr als bisher die Einprägung der Formenlehre gleich von vornherein mit syntaktischen Unterweisungen zu verbinden, ohne daß die erstere darunter zu leiden hat; Kasuslehre, der Unterschied zwischen abhängigen Aussage- und Begehrungssätzen, ferner eine ganze Reihe von syntaktischen Wendungen aus der Modus- und Tempuslehre müssen hier gründlich durchgenommen werden; „gründlich" setze ich hinzu, sonst sind die syntaktischen Zusammenstellungen überflüssig, und die Konfusion im Kopfe des Schülers wird eine ganz heillose. Lieber gar nichts als Unklarheit, darin ist, wie ich weiß, auch Wulff mit mir einig.

Mit all dieser Thätigkeit sind aber jene 400 Lateinstunden noch nicht genügend ausgenützt; es sollen nach Stück 86 einige (!) Stunden wöchentlich für die Cäsarlektüre angesetzt werden; daher hat W. in diesem Stück bereits die oratio obliqua eingeführt, für deren Verständnis er eine vorangegangene entsprechende Vorbereitung verlangt; schließlich sollen noch poetische Stücke des Anhangs übersetzt werden, die zugleich in die dichterische Sprache und Metrik einführen sollen. — In dem Index sind bei den Vokabeln stammverwandte französische Wörter beigesetzt. Es sind freilich nicht passende Wörter darunter, wie venin (bei venenum), das meines Wissens nur das tierische Gift bedeutet; der Schüler würde also fehlerhaft übersetzen, wenn er in «Socrates veneno mortem sibi conscivit» venenum durch venin wiedergäbe. Französische Derivate wie gué bei vadum erleichtern dem Schüler das Verständnis oder die Erlernung der Vokabeln ganz sicher nicht.

Die Rezension ist etwas ausführlicher geworden, weil das Buch schon um des Zweckes willen, den es verfolgt, eine höhere Beachtung als andere Lehrbücher in Anspruch nehmen darf. Wir glauben zwar nicht, daß die Frankfurter Reform den Lateinunterricht gründlich umzugestalten berufen ist; das soll uns aber nicht abhalten, auch weiterhin die Erscheinungen der Reformlitteratur sine ira et studio zu betrachten; es würde da zuerst Reinhardts demnächst erscheinende lateinische Satzlehre in Betracht kommen. Carl Blümlein.

Studien und Charakteristiken aus Pommerns ältester und neuester Zeit, von **Georg Wandel,** Oberpfarrer. Anklam 1888, Buchhandl. d. Bugenhagenstifts. 365 S.

Über einige der Männer, welche in den mittleren Decennien unseres Jahrhunderts am Marienstiftsgymnasium in Stettin wirkten, liegen ausführliche Biographien vor: über Ludwig Giesebrecht schrieb Franz Kern, über Hermann Graßmann V. Schlegel; Carl Loewe hinterließ eine Selbstbiographie, die von C. H. Bitter bearbeitet und herausgegeben wurde. Ferdinand Calo und C. E. A. Schmidt zu Ehren sollen noch, wie neuerdings in Aussicht gestellt ist, besondere Schriften erscheinen. Des ersteren Leben zu schildern unternahm bereits L. Giesebrecht, starb aber darüber hin.

So zahlreiche litterarische Denkmäler, einem und demselben Lehrerkollegium geltend, sprechen für seine hohe Bedeutung. Und es war bedeutend. Die Schule, an der es thätig war, wurde über die Höhenlage einer Durchschnittsanstalt beträchtlich emporgehoben, dazu barg es in sich treffliche Vertreter der Wissenschaft, sogar der Kunst. Deswegen erwarb sich Georg Wandel ein Verdienst, wenn er im J. 1888, die schon vorhandenen Einzelwerke benutzend, die „Studien und Charakteristiken" veröffentlichte, in denen er seine Beobachtungen und Erfahrungen als Schüler dieses Gymnasiums mitteilt und die Charakterbilder von sechs Lehrern darbietet. Der sehr allgemein gehaltene Titel ist gewählt, weil das Buch noch einige auf Pommerns Vergangenheit bezügliche Aufsätze mit aufnehmen sollte. So gestaltet sich die Inhaltsübersicht folgendermaßen: 1. Einleitung; 2. Von den Schicksalen des Landes Pommern; 3. Vineta, die Wendenstadt an der Ostsee; 4. Der Herthasee auf

Rügen; 5. Stettin, die Hauptstadt des Landes Pommern, und der Hexenprozeß der Sidonia von Borke; 6. Das Marienstiftsgymnasium zu Stettin; 7. Das Kollegium Jageteuffelianum und Professor F. F. Calo, der Pädagoge; 8. Albert Gustav Heydemann, der Direktor; 9. Johann Carl Gottfried Loewe, der Musikdirektor und Balladenkomponist; 10. Hermann Graßmann, der Mathematiker; 11. Carl Ernst August Schmidt, der Philologe; 12. Ludwig Giesebrecht, der Dichter und Denker.

No. 2 ist der Abdruck einer kleinen wertvollen Gelegenheitsschrift Ludwig Giesebrechts aus dem J. 1821. Die Nummern 3—5 werden den Kundigen nicht voll befriedigen, da sie dem heutigen Stande der Forschung nicht ausreichend entsprechen. Dank aber gebührt dem Verfasser für die folgenden Stücke. Wandel hat zunächst an die ehemaligen Zöglinge des Marienstiftsgymnasiums gedacht und ihnen sein Werk gewidmet. Sie werden seinen Ausführungen mit Zustimmung folgen und an ihnen gern die eigenen Erinnerungen auffrischen, werden gleichfalls die biographischen Nachrichten mit lebhafter Teilnahme lesen. Aber auch dem ferner Stehenden sind die Studien und Charakteristiken zu empfehlen, um der Kenntnis der besprochenen Persönlichkeiten willen, deren Namen ja z. T. auch weiterhin guten Klang haben, zugleich aber, weil sich hier Einblicke in den Unterrichtsbetrieb jener Männer aufthun. Wandel läßt es sich angelegen sein, Personen und Verhältnisse treu darzustellen, und er mutet dem Leser keineswegs zu, nur Licht zu sehen; mit Recht. Sicherlich hafteten dem Unterricht teilweise nicht geringe Einseitigkeiten an. Aber diese waren die natürlichen Ausflüsse scharf ausgeprägter Charaktereigentümlichkeiten und die Correlate einer Lehrstärke. Mochten ein Schmidt, ein Giesebrecht einseitige Lehrer sein, sie waren große Lehrer, nicht bloße Übermittler von allerlei Fachkenntnissen, vielmehr wahre Menschenbildner. Das wollten sie auch sein. Für Giesebrechts hohe Auffassung vom Lehrerberuf erscheint bezeichnend, was er einst gesungen hat:

„Wenn sich mein Wort, wenn sich mein Geist
Zu deinem Geiste neiget
Und ihn im Fluge mit sich reißt
Und siegend aufwärts steiget;
Einen Adler dann im Sonnenlicht
Fühl' ich mich froh im Herzen,
Und folgst du, junges Blut, mir nicht,
Dann hab' ich Leid und Schmerzen."

Das „junge Blut" folgte ihm, der 50 Jahre im Amte war, in den letzten Jahren vielfach wohl wenig willig; er wurde schroffer und verlor zu sehr die Fühlung mit der Jugend. Aber die Besseren unter den Schülern spürten die Adlernatur bis in die späteste Zeit heraus und verehrten ihn auch da noch aufrichtig. — Wie anders geartet war Ferdinand Calo, der überaus zugängliche, sprudelnde und vielseitig anregende, an dem die Jahre ohne Eindruck vorüber zu ziehen schienen! Wir finden diesen bewundernswerten Mann, der auf die meisten Schüler eine „magische Gewalt" ausübte, bei Wandel auch als ausgezeichneten Vorsteher eines Alumnats, des Jageteuffelschen Kollegiums, geschildert. Calo opferte sich ganz seiner Lehrthätigkeit.

Der geniale Hermann Graßmann fand Zeit, auf differentesten wissenschaftlichen Gebieten, denen der Mathematik und Sanskritforschung, Großes zu leisten. Wenn er sich unter den Gelehrten einen Weltruf erwarb, so ist Carl Loewe, der ehemalige Gesanglehrer des Gymnasiums, weit und breit bekannt als Balladenkomponist. An der Spitze des Lehrerkollegiums stand seit 1856 A. G. Heydemann, der einst den Kronprinzen Friedrich Wilhelm in der Geschichte unterwies. Wandel hat das von Direktor Lemcke im Jahre 1877 der Zeitschrift für Gymnasialwesen übersandte Lebensbild, in welchem Heydemanns große Verdienste und treffliche Eigenschaften gebührend gewürdigt werden, übernommen. Wer über Giesebrechts Leben, seine Persönlichkeit und seine Dichtungen, sowie über Carl Loewe und das schöne Zusammenwirken von Dichter und Komponist Auskunft sucht, dem sei auch die [im folgenden kurz besprochene] zur 350jährigen Gedenkfeier des Marienstiftsgymnasiums geschriebene Broschüre von Dr. M. Runze empfohlen. Sie zeugt von liebevoller, eingehender Beschäftigung mit den beiden hochgesinnten Männern und stellt ihre künstlerischen Leistungen mit freudiger Anerkennung ins Licht.

Stettin. R. Jobst.

Ludwig Giesebrecht u. Carl Loewe. Zur 350jährigen Gedenkfeier des Stettiner Marienstiftsgymnasiums, v. Dr. **Max Runze.** Berlin, R. Duncker 1894. 34 S.

Es war ein glücklicher Gedanke des Verfassers eine kurze Würdigung der beiden Männer, seiner Lehrer, und ihres gemeinsamen Schaffens zu geben. Haben doch Giesebrecht und Loewe über 40 Jahre lang, innig befreundet, neben und mit einander an derselben Anstalt gewirkt. Es bestand zwischen ihnen insofern ein ähnliches Verhältnis wie zwischen Goethe und Zelter, als der Eine in Töne umsetzte, was der Andere dichtete. Allein 9 große Oratorien verdanken diesem Freundesbunde ihre Entstehung, aber auch viele kleinere Gedichte. Der Hauptwert des Schriftchens liegt denn auch in der Schilderung dieses Zusammenarbeitens des Dichters und des Komponisten, namentlich für Schüleraufführungen. R., der, ein genauer Kenner Loewischer Musik, für die Verbreitung ihrer Pflege mit Eifer thätig ist, hat einiges hierhin Gehörige wieder ans Licht gezogen, was verschollen war. Wer sich freilich näher darüber unterrichten will, was G. und L., jeder einzeln, für die Schule geleistet haben, der erfährt anderswo Genaueres, so in der Biographie Giesebrechts von Franz Kern, und für Loewe im Jahresbericht des Marienstiftsgymnasiums von 1866. Doch auch R. ergänzt wenigstens für Giesebrecht das Bild des Lehrers durch einige hübsche Züge.

Bei der wohlthuenden Wärme, mit der die Schrift abgefaßt ist, möchte der Leser gern über die bei einem Schüler des ausgezeichneten Stilisten Giesebrecht überraschenden Nachlässigkeiten der Schreibart hinwegsehen, wenn sie sich nicht allzu störend hervordrängten.

Berlin. B. H.

Litterarische Anzeigen.

Theodor Birt, Unterhaltungen in Rom. Berlin, W. Hertz, 1895. 286 S. 4 M.

Der durch bequeme und billige Fahrverbindung bedeutend erleichterte Verkehr mit Italien hat im letzten Jahrzehnt von Jahr zu Jahr mehr Gymnasiallehrer in das Land geführt, nach dem sich früher so mancher gesehnt, ohne daß es ihm das Geschick vergönnte, den Fuß auf den klassischen Boden zu setzen, von dem er seinen Schülern während seines ganzen Lebens begeisterte Schilderungen gegeben. Für solche, die das schöne Rom bereits kennen, aber auch für die, welche noch Willens sind, die alte Kapitale am Tiber zu besuchen, ist das obengenannte Buch geschrieben. Es ist kein Kompendium, das die Quintessenz alles Wissenswerten über Rom enthält, so daß dadurch die brauchbaren Handbücher von Meyer, Bädecker oder Gsell-Fels überflüssig würden: Birt gibt uns vielmehr in Form von zwanglosen Unterhaltungen seine Beobachtungen und die Eindrücke wieder, die auf ihn die Sehenswürdigkeiten Roms gemacht haben. Wer da weiß, ein wie feinfühlender Poet und Ästhetiker der Verfasser ist, und über welch eine Fülle von Wissen der gelehrte Herausgeber des Claudian verfügt, der kann erraten, daß das Buch besonders dem Kenner Roms eine äußerst interessante und lehrreiche Lektüre bieten wird; denn nirgends sehen wir den Verfasser sich auf der breiten, abgetretenen Heerstraße bewegen; überall geht er auf originellen Seitenpfaden. Die allgemeinen Betrachtungen z. B. über das Beschauen von Statuen, über die Deckengemälde, Rafael und Michelangelo, die Bäder, die via Appia u. s. w. sind auch anregend für den, der Rom selbst nicht kennt, sich aber einen offenen Sinn und ein warmes Herz für die Kunst bewahrt hat. Die Dialogform ist passend deswegen gewählt, weil der Verfasser dadurch Gelegenheit hat, entgegengesetzte Ansichten, wie sie sich vorwiegend auf dem ästhetischen Gebiet geltend gemacht haben, vorzubringen und hinsichtlich ihrer Berechtigung zu prüfen. Eine hehre Begeisterung für das klassische Altertum atmet aus jeder Zeile.

C. Blümlein.

Horaz, Auswahl von **K. P. Schulze.** I. Text. II. Anmerkungen. Berlin, Weidmann, 1895. geb. 1,20 und 1,40 M.

Diese Horazausgabe eines Schulmannes, dessen Arbeiten auf dem Gebiete der römischen Poesie Anerkennung gefunden haben, gehört zu der Weidmannschen Serie „griechischer und lateinischer Schulschriftsteller mit Anmerkungen", die sich an die neuen Lehrpläne von 1892 anschließt und nach ihren Hauptgesichtspunkten bekannt ist. Der erste Teil giebt eine so reiche Auswahl von Gedichten, daß der Lehrer die Möglichkeit hat, darunter wieder nach seinem Ermessen die Auswahl zu treffen. Besonders richtig erscheint es, daß die Episteln hier zahlreich vertreten sind. Die Textgestaltung schließt sich, wie das Vorwort besagt, möglichst eng an Kießling an. Der zweite Teil (Anmerkungen) bekundet Beherrschung des Stoffes, Klarheit des Urteils und Geschmack, mag mancher auch in diesem oder jenem Punkte anderer Ansicht sein als der Herausgeber. Kurze Inhaltsangaben orientieren über die Gedichte, die Erklärungen der Einzelheiten sind möglichst knapp gehalten. Ein Bedenken kann jedoch hier nicht verschwiegen werden: ob nicht die Erklärung zu viel des Guten gethan hat. Man hat doch gewiß noch das Recht, von dem Primaner zu verlangen, daß er Wörter wie arbutus, gaza, clavi trabales, uncus, lolligo und viele andere, die hier übersetzt und erklärt werden, im Lexikon aufsucht, das für die betr. Stellen Genügendes giebt, ebenso Namen wie Myrtoum mare, Hebrus, Baiæ, Vindelici u. s. w., wenn er sie wirklich nicht verstehen sollte, daß er diese Namen aber auch auf der Karte sucht. Wir fürchten, daß der Schüler durch eine so weit gehende Gefälligkeit des Kommentars in seiner notorischen Scheu, Lexikon, Atlas und sonstige Nachschlagebücher einzusehen, noch bestärkt wird, und meinen, man müsse ihn vielmehr daran gewöhnen, möglichst seinen, wenn auch kleinen wissenschaftlichen Apparat zu benutzen. Auch auf diese Weise soll er anfangen zu lernen, was wissenschaftlich arbeiten heißt. — Mancherlei nützliche Zugaben schließen das Anmerkungsbändchen. Die Ausstattung ist vortrefflich.

B.

Vergils Äneis, für den Schulgebrauch gekürzt und erklärt von **P. Deuticke.** I. Einleitung und Text, 176 S. geb. 1,50 M. II. Anmerkungen 250 S. geb. 2,20 M. Berlin, Weidmann, 1895.

Der Weidmannsche Verlag bietet uns hiermit Vergils Äneide in derjenigen Gestalt, die den Anforderungen der neuen preußischen Lehrpläne entspricht: eine Auswahl aus den 12 Büchern, die so getroffen ist, daß die wertvollen Partien beibehalten, die „öden Strecken", besonders in der 2ten Hälfte, fortgelassen, vom Ganzen aber so viel geboten wird, daß die Einsicht in den Gang der Handlung, sowie ein Durchblick auf das Ganze ermöglicht ist. Die Lücken sind durch verbindenden Text ausgefüllt. Derjenige Philologe, der am liebsten den Schülern Ausgaben mit kritischem Apparate in die Hand gäbe, dürfte beim Anblick solcher „Verstümmelung" Unbehagen empfinden. Andersdenkende aber werden sich mit der neuen Bearbeitung unschwer versöhnen. Denn, um es gleich zu sagen, die Äneide hat durch die bis ins Einzelne gehende Gliederung mit den treffenden Überschriften, den kurzen Inhaltsangaben und den sinnigen Mottos am Anfang der einzelnen Bücher ein freundlicheres Ansehen erhalten. Wir haben die feste Überzeugung, daß die Vergillektüre dadurch nicht verlieren, im Gegenteil an Ausdehnung und Vertiefung noch gewinnen werde. Mit der von Deuticke getroffenen Auswahl, die sich im Ganzen an seinen in der

Beilage zur Zeitschrift f. d. Gymnasialwesen 1893 S. 128 gegebenen Kanon anschließt, kann man ich einverstanden erklären. Die 4 Bücher, die either fast allein in Betracht kamen, 1, 2, 4 ı. 6, sind beinahe unverkürzt gegeben; von Buch ; u. 5 wird fast nur Inhaltsangabe geboten. Stärkere Verkürzungen mußte sich die zweite Hälfte es Epos gefallen lassen. Von Buch 7 sind die Berse 1—474 und 583—637 geblieben. Aus en folgenden Büchern finden sich nur Episoden: Äneas und Euander; Schildbeschreibung (VIII, 5—519; 554—731); Nisus und Euryalus; Ascanius (IX, 176—449; 525—671); des Äneas Rückkehr; Pallas; Mezentius; Lausus X, 146—509; 755—908); Totenbestattung; Camilla (XI, 465—915); Äneas und Turnus XII, 1—80; 697—724; 791—841; 887—952). Die Einleitung enthält eine kurze Lebens-eschreibung Vergils nebst einer mit wohlthuen-er Wärme geschriebenen Würdigung seiner Ge-ichte. — Der besonders im 1. u. 2. Buch äu-erst reichhaltige Kommentar giebt nicht nur bei llen schwierigeren Stellen Winke und Hilfen ür die Übersetzung, sondern auch so viel Sach-rklärung, daß für den Lehrer gerade nicht mehr iel zu thun übrig bleibt. Da in den ersten Wochen der Vergillektüre in U. II die gemein-ame Schularbeit von Lehrer und Schüler die Hauptsache ist, dürfte es geraten sein, für diese Zeit den Kommentar bei Seite zu lassen. Für päter aber und besonders für O. II. wird er ie besten Dienste leisten und ein rasches Fort-chreiten in der Lektüre ermöglichen.

Vergils Äneis, Auswahl für den Schulgebrauch, bearbeitet und erläutert v. **Th. Becker.** Bielefeld u. Leipzig, Velhagen u. Klasing, 1894. 1,80 M.

Die vorliegende Auswahl weicht von der eben esprochenen wesentlich ab. Die 4 Bücher, die ort fast unverkürzt gegeben sind, weisen hier edeutende Lücken auf, die durch vermittelnden Text ausgefüllt sind. Es fehlen im I Buch: 141—493; 695—756; im II Buch: 67—161; 318—395; 434—505; im IV: 54—89; 296—392; 474—521; im VI: 1— 123; 212—267; 317—383; 417—678; 724—787. Da-egen sind hier Bücher berücksichtigt, die dort ast fehlen, die aber wichtig sind für die Einsicht n den Gang der Handlung, so III mit 419 u. V mit 400 Versen. Von den 6 letzten Büchern nthält die Bearbeitung durchschnittlich je 350—400 Verse. Es ist nicht zu leugnen, daß die häufige Unterbrechung des lateinischen Textes durch deutsche Prosa störend wirkt. Man kann aum eine Seite finden, auf der man nicht durch ine oder mehrere Lücken daran erinnert wird, daß nan nur Trümmer vor sich hat. Im übrigen ind die einzelnen Bücher sorgfältig in Unter-abteilungen gegliedert. Außerdem ist jedem Buche ine genaue Inhaltsangabe vorausgeschickt. Die Einleitung enthält neben einer kurzen Lebensbe-chreibung des Dichters eine Würdigung seiner Gedichte und einen kurzen Abriß seiner Metrik. Der Anhang bietet ein genaues Verzeichnis der Eigennamen.

Vergils Äneis, für den Schulgebrauch in ver-kürzter Form herausgegeben v. **J. Werra** Münster i. W., Aschendorf, 1892. geb. 95 Pf.

Der Herausgeber suchte die 5457 Verse, die seine Ausgabe enthält, so auszuwählen, daß nicht nur „die dichterisch schönsten Stellen her-ausgehoben" sondern auch „ein möglichst klarer Überblick über den ganzen Gang der Handlung" geboten werde, ohne zu häufig das etwas stö-rende Hilfsmittel des „verbindenden Textes" an-wenden zu müssen. Im allgemeinen ist dies auch gelungen. Doch dürften bei „Arrangierung des Stückes" mitunter die Grenzen des Erlaubten überschritten sein. Der ursprüngliche Text wird zu häufig unterbrochen, oft mitten im Verse ab-gerissen, so daß die Zahl der Vergilschen ἡμιστίχια vermehrt erscheint. Auch eine neue Verszählung wurde dadurch notwendig, während die Zählung der Ribbeck'schen Ausgabe am obern Rande an-gegeben ist. Die genannten 5457 Verse verteilen sich folgendermaßen auf die einzelnen Bücher: I 591, II 804, III 664, IV 150, V 316, VI 754, VII 407, VIII 402, IX 394, X 436, XI 257, XII 283. Der Text ist der Ribbeck'sche. Die Überschriften der einzelnen Bücher und ihrer Unterabteilungen sind kurz und treffend. Durch sie, sowie durch eine sehr ausführliche Inhalts-angabe, welche die Einleitung bietet, ist für den vielgenannten „Ausblick auf das Ganze" reich-lich gesorgt. Der Anhang giebt eine kurze Er-klärung der Eigennamen. Der Preis ist bei der schönen Ausstattung niedrig gestellt.

Both.

K. Bartsch, Deutsche Liederdichter des zwölften bis vierzehnten Jahrhunderts. 3. Aufl., besorgt von **Wolfgang Golther.** Stuttgart, Göschen, 1893. LXXXVI und 407 S.

Auswahl und Textgestalt des Werkes von Bartsch hat der neue rührige Herausgeber, der sich durch seine umständliche, entsagungsvolle Arbeit den Dank aller Fachgenossen erworben hat, im großen Ganzen unverändert gelassen. Dagegen sind die Anmerkungen ergänzt und berichtigt und im Ganzen, besonders aber in den Angaben über das Leben der einzelnen Dichter, die seit der zweiten Auflage erschienenen Arbeiten nachgetra-gen und berücksichtigt worden. Damit ist das verdienstliche Buch wieder auf die Höhe der Zeit gebracht worden, und man kann es mit ruhigem Gewissen auch weiterhin als zuverlässig benützen.

O Weise, Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen. Leipzig, Teubner, 1895. IX und 252 S. geb. 2, 40 M.

Das Weisesche Buch über unsere Muttersprache verdient alles Lob. Der Verfasser kennt die weitschichtige Fachlitteratur in ihrer ganzen Aus-dehnung und verwertet sie für seine Darstellung mit Geschick und richtigem Urteil. Dabei berührt er alles, was mit dem Gegenstand zusammen-

hängt, in viel ausgedehnterem Maße, als es bisher, z. B. von Schleicher und auch von Behaghel geschehen ist. Daß der Verf. die sprachlichen Erscheinungen immer in Beziehung zu setzen sucht zu Erscheinungen und Thatsachen der Kulturgeschichte, ist ein Vorzug seines Buches, der besonders weitere Kreise angenehm berühren wird. Ein Fachmann wird freilich in diesen Teilen der Darstellung manche Schwächen finden, weil Weise zur Abrundung des Gedankens oder des Ausdrucks oft ursächliche Zusammenhänge annimmt, deren Vorhandensein die heutige Forschung oft nur vermuten oder ahnen, aber nicht beweisen kann. Auch die allgemeine Fassung, die Weise manchen seiner Aufstellungen giebt, führt hie und da zu Mängeln. Der Satz z. B., daß Norddeutschland die Heimat unserer bedeutenden Grammatiker sei, ist nur dann durchzuführen, wenn man den Hanauer Jakob Grimm nicht mit in Betracht zieht, von Leuten wie Ickelsamer ganz abgesehen. Ebenso kann man es für Zufall halten, daß Heinrich von Veldeke schon in mhd. Zeit genauere und strengere Reime eingeführt habe. Nicht richtig scheint meines Erachtens der Verf. auch zu urteilen über süddeutsche Umschreibungen mit „würde" in der abhängigen Rede. Besser hätte er die mundartlichen Umschreibungen mit „thät" („er hat gesagt, ich thäte schön singen") heranziehen können. Daß „der franz. Alexandriner auf der regelmäßigen Folge von Länge und Kürze beruhe, wie die altgriechischen und römischen Versmaße", ist mindestens schief ausgedrückt. Wieso der Ausdruck Abcschütz noch „erkennen lasse, welchen Wert man auf das Schießen legte", wird ein Nichtfachmann am allerwenigsten verstehen. Doch zu weiteren Einzelbemerkungen, durch die wir dem Verf. gern unsere Teilnahme für sein hübsch geschriebenes (und auch hübsch gedrucktes) billiges Buch bezeugen möchten, ist hier nicht der Ort. Weise wird in den folgenden Auflagen, die ja sicherlich nicht ausbleiben, schon selbst noch manches genauer fassen und feilen. Könnte er dann der Gleichmäßigkeit zu Liebe nicht auch die Abkürzungen mhd. u. s. w. in deutschen Lettern drucken lassen?

Sütterlin.

Otto Dingeldein, 300 kleine Aufsätze erzählenden Inhalts für die Unterklassen höherer Lehranstalten. E. Roth, Gießen, 1895. 132 S. geb. 1, 80 M.

Vorliegende Sammlung wird von jedem Lehrer des Deutschen in untern Klassen mit Freuden begrüßt werden. Ihr Inhalt ist sehr mannigfaltig: neben antiker und deutscher Mythologie finden wir Erzählungen aus alter und neuer Geschichte, wobei die deutsche Geschichte, wie billig, im Vordergrund steht, Sagen, Legenden, Parabeln, Anekdoten, Tiergeschichten u. a. Jede Erzählung bildet, ohne dabei zu umfangreich zu werden, ein geschlossenes Ganze, auch dann, wenn mehrere Nummern zu einem kleinen Cyklus vereinigt sind, wie z. B. über Karl den Großen, Rudolf von Habsburg, Friedrich den Großen, Joseph II, den Freiherrn von Stein u. s. f. Die Auswahl, mit gutem Geschick und Takt gemacht, bietet durchgehend Wertvolles und enthält eine Menge hübscher, zum Teil wenig bekannter Züge; die Darstellung ist einfach, dem Fassungsvermögen der Schüler in den untern Klassen angemessen und vermeidet alle überflüssigen moralisierenden Betrachtungen, ein Vorzug, der nicht von jeder Sammlung ähnlicher Art gilt. Die Anordnung der Stücke ist nach dem Inhalt erfolgt, nicht mit Rücksicht auf die Klassenpensen; hier tritt die Thätigkeit des Lehrers ein, der nötigen Falls mit geringer Mühe den gegebenen Stoff nach seinem Zwecke umbilden wird. Der im Vorwort gegebene Hinweis auf die bisher meist vernachlässigte Lokalsage ist sehr beachtenswert und findet hoffentlich die gebührende Berücksichtigung. Kurz, wir können das kleine Buch allen Fachgenossen bestens empfehlen.

Burg.

W. Heinze, Quellenlesebuch für den Unterricht in der vaterländischen Geschichte; für höhere Unterrichtsanstalten zusammengestellt. Hannover, C. Meyer, 1895. 468 S. geb. 3,50 M.

Ebenso wie jüngst wieder auf dem 3. deutschen Historikertag für das Geschichtsstudium an der Universität eindringende Beschäftigung mit den Quellen mit in erster Linie gefordert wurde, hat sich die Überzeugung fast allgemein Bahn gebrochen, daß auch für den Geschichtsunterricht in der Schule auf allen Stufen die Beiziehung von Quellen in verschiedenem Umfang zur Belebung und Vertiefung der Darstellung unerläßlich sei. Dem 1866 zuerst erschienenen Quellenbuch zur alten Geschichte von Herbst und Baumeister folgte seit etwa 20 Jahren eine ganze Reihe mehr oder minder umfangreicher Sammlungen von Quellenbelegen zu einzelnen Teilen oder zu dem gesamten Umfang der deutschen Geschichte. Die Daseinsberechtigung der Heinzeschen Sammlung neben den früheren, besonders neben dem „Quellenbuch" von A. Richter (3. Aufl. 1893), liegt nach dem Herausgeber einmal in dem ja an sich völlig gerechtfertigten starken Hervortreten der brandenburgisch-preußischen Geschichte, als vornehmster Trägerin der deutschen Geschichte, seit dem 30jährigen Krieg. Man könnte freilich den Begriff der „vaterländischen" Geschichte, namentlich vom Standpunkt eines Süddeutschen aus, fast etwas zu eng gezogen finden, wenn z. B. ein Fürst von der Bedeutung eines Karl Friedrich von Baden nicht einmal die geringste Erwähnung gefunden hat. Als zweiten Vorzug hebt der Herausgeber hervor die Fortführung des Quellenmaterials bis auf die neueste Zeit, und die namentlich durch die Abschnitte über Verfassung und Behörden des preußischen Staats und des deutschen Reichs den Schülern vermittelte Kenntnis unserer wichtigsten staatlichen Einrichtungen. Daß der Benützer des Buches auch innerhalb der gezogenen Grenzen hie und da nach seiner subjektiven Anschauung noch etwas mehr Material aufgenommen zu sehen wünschen könnte, ist bei einer solchen Sammlung fast selbstverständlich. Solche

Wünsche beeinträchtigen aber in keiner Weise ⟨d⟩en Wert des Gebotenen; und von den auf⟨g⟩enommenen Stücken möchte Ref. kaum eines ⟨m⟩issen.. Sie geben durchweg eine scharfe Be⟨l⟩euchtung der Kulturverhältnisse, Ereignisse ⟨u⟩nd einzelnen Persönlichkeiten. Bei der be⟨s⟩chränkten Zeit, die dem Geschichtsunterricht in Prima zur Verfügung steht, wird die Benützung ⟨d⟩er zum größten Teil wenigstens für die beiden ⟨o⟩bersten Klassen bestimmten Sammlung freilich ⟨l⟩eider im wesentlichen auf die private Lektüre ⟨d⟩urch die Schüler beschränkt bleiben müssen. — Der Preis des Buches ist ein mäßiger, die Ausstattung recht gut. A. Hilgard.

⟨A⟩. Giese, Deutsche Bürgerkunde. Leipzig, R. Voigtländer, 1894. 127 S. geb. 1,25 M.

Das Buch verfolgt, wie der Verf. sagt, den Zweck: „in voller Objektivität und Unparteilich⟨k⟩eit die gereifteren Schüler höherer Lehranstalten ⟨a⟩nzuleiten, am Abschluß ihres geschichtlichen Unterrichts aus demselben die Ergebnisse zu fin⟨d⟩en für unser gegenwärtiges politisches und ⟨w⟩irtschaftliches Leben und dieses in seinen Grund⟨z⟩ügen zu erfassen." In einem ersten Teile, All⟨g⟩emeine Staatslehre, behandelt der Verf. u. a. ⟨d⟩ie Grundlagen des Staates, seine Verfassung ⟨u⟩nd Verwaltung, wobei Monarchie und Republik ⟨e⟩ingehend in ihrem Wesen erläutert und erklärt ⟨w⟩erden. Wir lernen die Bedeutung, die Auf⟨g⟩aben und den Nutzen der Volksvertretung ken⟨n⟩en. Zum Schluß wird der römischen Kirche, ⟨d⟩er Staatenbünde, Bundesstaaten und des Völkerrechts Erwähnung gethan.

Im zweiten Teil geht Giese zur besonderen Staatslehre über. Er giebt eine genaue, sehr gute Übersicht über unsere deutsche Verfassung, über die Rechte und Pflichten des Kaisers, des Bundesrats und Reichstags; Militärwesen, Wehrpflicht, Zoll- und Reichssteuerwesen, Post- und Telegraphenwesen, Justizwesen werden besprochen. Der Gang eines Civil- und eines Strafprozesses wird uns kurz vorgeführt. Den Schluß bilden die Artikel „das Reichsland" und „das Kolonialwesen". Daran schließt sich eine ebenso eingehende Behandlung des preuß. Staatswesens. Besonders ausführlich wird hier von den Befugnissen und Arbeitsgebieten der einzelnen Ministerien gehandelt. Im dritten Teile endlich bietet uns der Verf. die Elemente der Volkswirtschaftslehre. (Vielleicht dürfte hier schon im Anfang dieser Betrachtungen, also § 61, eine Definition der Wirtschaftslehre gegeben werden, statt, wie dies geschieht, erst im folgenden §). Die verschiedenen Stufen, die die Menschheit vom Jäger- und Fischervolk, vom Hirten und Nomaden zum Ackerbau treibenden, zum Gewerbe- und Handelsvolk und endlich zum Industrievolk durchgemacht hat, werden sehr anschaulich dargestellt. Natural- Geld- u. Kreditwirtschaft wird besprochen. Die letzten Paragraphen handeln vom „Preis und seinen Faktoren", vom Geld, der Münze und von den Ersatzmitteln des Geldes. Ein Anhang giebt die wichtigsten Artikel der deutschen und der preußischen Verfassungsurkunde wieder. Man wird aus dieser gedrängten Übersicht schon ersehen können, wie viel geboten wird; und es wird gut geboten. Allerdings könnte es auf den ersten Blick erscheinen, als ob unseren Geschichtsstunden damit ein neues, massenhaftes Material aufgebürdet würde. Und in der That wird der Lehrer in vielem sehr sichten müssen. Wenn man aber bedenkt, daß der Inhalt der „Bürgerkunde" nur zum Teil neu für den mit der Verfassungs- und Kulturgeschichte vertrauten Schüler der Primen ist, zum Teil schon Gelerntes unter einem andern, interessanten Gesichtspunkt zusammenfaßt, so wird ein geschickter Lehrer den hier gebotenen Stoff gut verwerten können.

Was uns an dem Buche besonders gefällt, ist, daß es sich nicht mit der verwickelten Politik der Jetztzeit mit ihrem Parteigetriebe beschäftigt, sondern nur das bringt, was jeder Gebildete von der Staats- und Wirtschaftslehre mit ins Leben nehmen sollte — Wir wünschen der „Deutschen Bürgerkunde" eine recht freundliche Aufnahme bei den Fachgenossen und überhaupt bei den Gebildeten unserer Nation. Dr. Gernandt.

Hollenberg, Hebräisches Schulbuch, bearbeitet v. K. Budde. 8. Aufl. Berlin, Weidmann, 1895. 164 S. geb. 3 M.

Ein ausgezeichnetes, über ein Menschenalter im hebräischen Unterricht bewährtes Schulbuch, das keiner besondern Empfehlung mehr bedarf. Den meisten Fachgenossen ist es wohl aus der Praxis oder aus den Rezensionen in der Zeitschrift für Religionsunterricht als trefflich bekannt. Die neue Auflage, von sachkundiger Hand besorgt, zeigt bei treuem Festhalten an dem Bewährten eine Reihe zum Vorteil gereichender Änderungen: neben wesentlicher Verbesserung und teilweiser Vergrößerung des Drucks seien als wichtigste hervorgehoben die Umarbeitung und Bereicherung des deutschen Wortschatzes im Vokabularium, die praktischere Gestaltung der Umschrift des hebr. Alphabets, die bestimmteren und reicheren Angaben über die Aussprache u. a. m. Gewünscht hätte ich in der neuen Auflage ein deutsch-hebräisches Wörterverzeichnis, das bei Übertragung der deutschen Übungsstücke von den Schülern oft schmerzlich vermißt wird. Auf Grund eigener Erfahrung kann ich mich voll den Worten des Herausgebers, dem sich das Buch in zehnjährigem Gebrauch durchaus bewährt hat, in dem Vorwort S. III anschließen, daß es „das beste und leichteste Hilfsmittel zur Einprägung sicherer und gediegener Kenntnis der hebräischen Sprache ist, das sich gleich weit entfernt hält von der Mitteilung toten, unverdaulichen Gedächtniskrams und von gelehrtem, den Schüler zerstreuendem Theoretisieren, von Überfülle des gebotenen Stoffes und von langweilender, den Gesichtskreis beschränkender Magerkeit." — An Erfolg wird es dem Buch in seinem neuen Gewande nicht fehlen.

R.

Eingesandte Lehrbücher.

Für den Unterricht in Geschichte.

Fr. Kohlrausch, Kurze Darstellung der Deutschen Geschichte. 15. Aufl. umgearb. von **Fr. Neubauer.** Gütersloh, Bertelsmann, 1894. 310 S. geb. 2,40 M.

Die 15. Auflage der Kohlrausch'schen Geschichte hat eine starke Umwandlung erfahren. Vor allen Dingen ist sie vielfach verkürzt worden. Neu bearbeitet sind vornehmlich die kulturhistorischen Abschnitte. Das Buch ist für die mittleren Schulklassen bestimmt, und deshalb herrscht das erzählende Element vor. Kurze Charakterzeichnungen und eingefügte biographische Angaben bringen dem Knaben die Helden der Geschichte näher, und das gerade belebt den Unterricht in den Tertien. Die deutsche Geschichte ist bis zum Tode Kaiser Wilhelm I. durchgeführt; eine Tabelle macht den Beschluß.

F. Moldenhauer, Hilfsbuch für den Geschichtsunterricht in der Untersekunda. Geschichte Deutschlands vom Regierungsantritt Friedrich des Großen bis zur Gegenwart. Berlin, Seehagen, 1894. 181 S.

Das Buch behandelt das Pensum der Untersekunda, also den neuen preuß. Lehrplänen gemäß die Zeit von 1740 bis zur Gegenwart. Die zusammenhängende Erzählung ist gewählt worden. Die Verfassungs- sowie Wirtschaftsgeschichte des preuß. Staates und Deutschlands wird ausführlich gegeben, ohne daß dadurch die politische Geschichte zu sehr in den Hintergrund gedrängt worden wäre. „Es ist dabei", sagt der Verf., „jede unnötige Reflexion unterlassen worden, da die Kenntnis des Thatsächlichen auf dem Gebiete der Verfassung, des gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens später auch das volle Verständnis für diese wichtigen Fragen eröffnet." (S. VIII). Besonders ausführlich ist die neue deutsche Verfassung S. 147 ff. wiedergegeben. Bei Besprechung der Einrichtung des Reichsgerichts zu Leipzig (S. 160) wird eine kurze, sehr klare Übersicht des Gerichtswesens geboten. Der Anhang enthält in übersichtlicher, ebenfalls klarer Darstellung die hauptsächlichsten wirtschaftlichen Grundbegriffe. Eine Karte, die Erwerbungen Preußens und Deutschland, ist dem Lehrbuche angeheftet.

W. Heinze. Schumann-Heinzes Leitfaden der preuß. Geschichte. 3. Aufl; Hannover, C. Meyer, 1895. 217 S. kart. 1,50 M.

Das Werkchen, das uns in 3. Aufl. vorliegt, will einen ausführlichen Leitfaden der preuß. Geschichte geben. Der erste Abschnitt, der die Geschichte der Mark von der Urzeit bis zu dem Regierungsantritt der Hohenzollern bespricht, ist am kürzesten behandelt. Es folgt sodann die Geschichte der Hohenzollern als Kurfürsten — 1701. Bei der Regierung Johann Sigismunds ist die Vorgeschichte Preußens eingeschoben (leider mit sehr kleinen, die Augen verderbenden Buchstaben). Ausführlich werden des Großen Kurfürsten Thaten als Kriegsheld und Regent geschildert; der Hauptteil des Buches ist dann dem Königreiche Preußen gewidmet. Sehr anschaulich bespricht Verf. die Regententhätigkeit Friedrich Wilhelm I. und beleuchtet Friedrich des Großen universale Bedeutung nach allen Seiten hin. Dabei wird, wie überhaupt das ganze Buch hindurch, die Darstellung sehr belebt durch treffende, die Fürsten charakterisierende Anekdoten und zahlreiche Citate aus Urkunden, Briefen, durch Aussprüche ꝛc. Besonders gelungen ist dies weiterhin im § 28 Preußens Wiedergeburt, § 34 Friedrich Wilhelm IV. und § 38 der deutsch-franz. Krieg. Bis Kaiser Wilhelm I. Tod ist die preuß. Geschichte ausführlich behandelt. Der Geschichte Friedrich III. und den Anfängen Wilhelm II. sind kurze Abschnitte gewidmet. Bei Beginn jeder Periode sind kurz gleichzeitige Ereignisse aus der deutschen Geschichte mit ihren Daten angeführt, wodurch der Schüler den Zusammenhang mit der Geschichte des weiteren Vaterlandes erhält. Der Anhang giebt eine kurze Geschichte der wichtigsten im Laufe der Zeiten an Brandenburg-Preußen gekommenen Länder (Pommern, Schlesien, Schleswig-Holstein, Hannover, Hessen). Eine Regententafel, Zeittafel und ein Stammbaum der Hohenzollern machen den Beschluß.

Dr. Gernandt.

Fr. Vogel, Lehrbuch f. d. ersten Unterr. in **der griech. und röm. Geschichte.** München und Bamberg, Buchner, 1892. 108 S.

In schlichter, der Fassungskraft eines Quartaners durchaus angepaßter Sprache, und kurzen, aber zusammenhängenden Sätzen giebt der Verf. eine Darstellung der Hauptereignisse aus der Geschichte der beiden klassischen Völker. Trotz der durch den Zweck des Buches bedingten Knappheit kommt auch die kulturgeschichtliche Seite zu ihrem Rechte. Eingestreute, gut ausgewählte Anekdoten, sogar einige Quellenstellen rücken Personen und Vorgänge in hellere Beleuchtung. Nur mit der etwas dürftigen Skizze der griechischen Sagengeschichte wüßte ich nichts rechtes anzufangen; aber der bayerische Lehrplan — und für bayerische Schulen ist das Vogelsche Lehrbuch in erster Linie bestimmt — bürdet eben ihre Behandlung immer noch dem ohnehin in der Zeit auf das knappste Maß beschränkten Geschichtsunterricht der 3. Klasse auf, während doch der in der 1. und 2. Klasse mit 5 und 4 Stunden bedachte Unterricht im Deutschen recht wohl, wie anderwärts, für griechische (und deutsche) Sagengeschichte genügend Raum bieten würde. Wegen einzelner nicht ganz zutreffend gefaßter Bemerkungen, wie (S. 20) „die Angehörigen der ersten Klasse waren verpflichtet, die Schiffe für die Kriegsflotte zu stellen", wollen wir mit dem Verf. nicht rechten.

Hilgard.

E. Rothert, Karten und Skizzen aus der vaterländ. Geschichte der neueren Zeit (1517—1789.) A. Bagel, Düsseldorf, 1895. geb. 4 M.

Vor 2 Jahren erschienen vom gleichen Verf. „Karten u. Skizzen aus der vaterl. Geschichte der letzten 100 Jahre." Das vorliegende Werk ist nach denselben Prinzipien gearbeitet, d. h. es will die historischen Vorgänge in möglichst knapper und deutlicher Weise zur raschen und sicheren Einprägung graphisch darstellen und so eine rasche Orientierung ermöglichen. Dem Lehrer vor allen Dingen wird das Kartenwerk eine willkommene Hülfe sein und ein Fingerzeig, wie er den Schülern rasch und übersichtlich die geschichtlichen Ereignisse an der Wandtafel erklären und erläutern kann. Auf 21 Blättern bietet Verf. die Hauptereignisse von 1517—1789. Der Kriegsgeschichte sind die meisten Karten gewidmet, ohne daß deswegen die Darstellung der Friedenszeiten und der friedlichen Entwicklung vernachlässigt wäre. (No. 8ª der Utrechter Friede; No. 10 Friedrich I., König von Preußen; der deutsche Orden und die Hohenzollern. No. 11ª Österreichs Erwerbungen im Frieden von Passarowitz 1718; No. 11ᵇ Preußen unter Friedrich Wilhelm I.; No. 21 Verdienste Friedrich des Großen um Preußen ꝛc.) Jeder Karte sind kurze, aber treffende ergänzende Bemerkungen beigegeben, die das Kartenbild erklären und die wichtigsten geschichtlichen Thatsachen kurz erwähnen. Durch farbige Linien giebt der Verf. die Hauptmärsche der kriegführenden Mächte an. Ein stark hervortretender Punkt zeigt den Ausgang der Operationen an, Pfeile den Weg derselben. 3 Karten sind der Geschichte des 30j. Kriegs gewidmet; 9 der Geschichte Friedrich des Großen (davon 7 dem 7jähr. Kriege.) Nebenkarten geben Pläne der Schlachten von Mollwitz, Roßbach, Leuthen, Kunersdorf, Liegnitz, Torgau. Dr. Gernandt.

Für den Unterricht in Mathematik.

W. Winter, Trigonometrie, Lehrbuch und Aufgabensammlung, 2. Aufl., 1895; und

W. Winter, Stereometrie, Lehrbuch und Aufgabensammlung, 2. Aufl. München, Th. Ackermann, 1895. 78 u. 115 S. je 1,60 M.

Die vorliegenden unveränderten Neuauflagen behandeln in kurzem, erschöpfendem, wesentlich Euklidischem Lehrgange, unterstützt durch eine reichhaltige Auswahl einfacher und eingekleideter Übungsbeispiele, einerseits Goniometrie, ebene und sphärische Trigonometrie, andrerseits die Lage geometrischer Gebilde im Raum und die Lehre eben-, krummflächiger und regulärer Körper.

Fr. Autenheimer, Elementarbuch der Differential- und Integralrechnung für höhere Lehranstalten u. d. Selbstunterricht. 4. Aufl. Weimar, B. Fr Voigt, 1895. 535 S. 9 M.

Dieses Elementarbuch beschränkt die theoretischen Teile seiner Lehren auf das Allernotwendigste und legt sein Hauptgewicht auf die Anwendungen des Behandelten. Nachdem der Hörer kaum in die Anfangsgründe eingeweiht ist, wird ihm bereits die Mannigfaltigkeit der Möglichkeit der Anwendungen erschlossen und sein Interesse in packender Weise wachgerufen und festgehalten. Der Lehrstoff verteilt sich in beiden Rechnungszweigen auf zwei Abschnitte. Im ersten Teile der Differentialrechnung finden sich nach der Einführung in die Differentiation von Funktionen mit einer Variabeln Anwendungen über Maxima und Minima, aus der Kurvenlehre und über die Reihenentwicklung. Nach einem kurz gehaltenen Abschnitt über das unbestimmte und bestimmte Integral folgt eine überaus reiche Fülle von Anwendungen aus den Gebieten der Geometrie, der analytischen und angewandten Mechanik, der Physik, der mathematischen und physikalischen Geographie (neu aufgenommen sind in dieser Auflage u. a. Aufgaben über das Potential und die mechanische Wärmetheorie). Erst nachdem in diesen Übungen die nötige Sicherheit im Gebrauch der Elemente erzielt ist, folgt der weitere Ausbau der beiden Rechnungsarten, auch auf diesen Stufen ständig begleitet von ausgeführten Übungsbeispielen aus obengenannten Gebieten. Die Darstellungsweise ist überall klar, ausführlich und dennoch kurz, die Anordnung des Stoffes durchaus übersichtlich. Nicht bloß dem Studierenden der Mathematik, sondern insbesondere dem Ingenieur und dem Lehrer der Mathematik — letzterem sind jedenfalls die vielfachen historischen Hinweise erwünscht — wird vorliegendes Buch gute Dienste leisten. Auf die Ausstattung, reinen und übersichtlichen Druck und klare Holzschnitte sei noch besonders hingewiesen.

A. Haas, Lehrbuch der Differentialrechnung III., bearbeitet nach dem System Kleyer. Stuttgart, Jul. Maier, 1894. 272 S. 7 M.

Der 3. Teil behandelt die Anwendung der Differentialrechnung auf die ebenen Kurven. Was an dem Buche in erster Reihe auffällt, ist die Anordnung des Lehrstoffes. Den auf der linken Hälfte der halbseitig gebrochenen Buchseiten in Frageform gestellten Sätzen und Aufgaben folgen rechts in lückenlosem Zusammenhange die Antworten, d. h. Definitionen, Ableitungen und Auflösungen. Was zur Erläuterung dieser Antworten nötig erscheint, findet sich in Form besonderer, äußerst ausführlich gehaltener Erklärungen auf der linken Hälfte gegenübergedruckt. Der Verfasser ist also bestrebt, Klarheit der Darstellung und Übersichtlichkeit in der Anordnung des Lehrstoffes mit weitgehendster Ausführlichkeit zu verbinden. Er bietet in vorliegendem Teile eine Übersicht über die Lehre der ebenen Kurven, giebt genaue Anleitung zum Zeichnen derselben, zeigt die Mannigfaltigkeit der Anwendung der Differentialrechnung auf diesem Gebiete und liefert in den vielen ausführlich gelösten oder nur im Resultat bekannt gegebenen Aufgaben ein

reichhaltiges Übungsbuch für das Differentiieren. Das in Druck und Ausstattung ebenfalls empfehlenswerte Buch wird sowohl dem Hörer wie auch beim Gebrauche zum Selbststudium wesentliche Dienste leisten. B. L. M.

A. Sickenberger, 1) Leitfaden der Arithmetik nebst Übungsbeispielen. 6. Aufl. 1895. VII u. 196 S. 1,60 M.

2) **Leitfaden der elementaren Mathematik,** I. Algebra. 3. Aufl. VII & 75 S. 1, 20 M. III. Stereometrie u. Trigonometrie. 2. Aufl. 1895. IV & 103 S. 1,20 M.

3) **Übungsbuch zur Algebra** I. 2. Aufl. 1894. IV u. 106 S. 1,20 M. München, Th. Ackermann.

Diese in Bayern weit verbreiteten Unterrichtsmittel weisen den früheren Auflagen gegenüber teils gar keine (Arithmetik und Algebra), teils nur unwesentliche (Übungsbuch zur Algebra) Veränderungen auf. Der Leitfaden der Stereometrie und Trigonometrie hat durch Aufnahme einer mäßigen Anzahl von Übungsaufgaben an Brauchbarkeit noch gewonnen. F.

Mitteilungen.

Die höheren Lehrer Württembergs, der Verein der Lehrer an den humanistischen Lehranstalten und der Reallehrerverein, haben sich jüngst in zwei Eingaben an das K. Württ. Ministerium des Kirchen- und Schulwesens mit der Bitte um Verbesserung ihrer Rang- und Gehaltsverhältnisse gewendet. Durch Erlaß des K. Ministeriums ist für einige der vorgetragenen Wünsche Erfüllung in Aussicht gestellt. Dem Wunsche, daß die Dienstalterszulage (erstandene Prüfung und unständige Verwendung vorausgesetzt) gleich dem Ruhegehalte vom vollendeten 25. Lebensjahre ab berechnet werde, wird in soweit entgegengekommen, daß die vom vollendeten 29. Lebensjahre an nachgewiesene unständige Verwendung für die Dienstalterszulage eingerechnet werden soll. Die Ausführung dieser Maßregel erfordert einen Mehraufwand von jährlich 14,170 M. — Um die Reallehrer den humanistischen Amtsgenossen mehr und mehr gleichzustellen und die Zahl der realistischen Hilfsstellen zu vermindern, werden in den nächsten Staatshaushaltsplan etwa 8000 M. fürs Jahr mehr eingestellt werden. — Eingehende Prüfung ist in Aussicht gestellt bezüglich der beiden Wünsche, daß die zwei- und einklassigen Latein- und Realschulen unabhängig von den örtlichen Aufsichtsorganen gestellt, und daß eine einheitliche Prüfung für das humanistische Lehramt an die Stelle der Professorats- und der Präceptoratsprüfung treten möge.

Unmöglich dagegen sei es in Anbetracht der augenblicklichen schwierigen Finanzlage des Staats, dem Verlangen näher zu treten, daß die verschiedenen höheren Lehrerklassen nach Rang und Gehalt den ihnen entsprechenden anderen Staatsbeamten (Expeditoren, Bezirksbeamten, Kollegialräten, Oberräten) gleichgestellt werden; dies würde jährlich rund 331,000 M. mehr erfordern, ein Betrag, den gegenwärtig die Staatskasse nicht übernehmen könne, und der sich auch nicht auf die Gemeinden übertragen lasse; eine Erhöhung des Schulgelds sei unthunlich. Auch die geplante Vereinigung der humanistischen Prüfungen könne auf die Neuregelung der Gehalte von Einfluß werden; darum sei die Zeit für diese noch nicht gekommen. — Ebenso werden einige andere Wünsche von geringerer Tragweite ablehnend beantwortet.

Hocherfreulich dagegen ist der warme Ton, in dem der ganze Erlaß des Ministeriums gehalten ist. Und von nicht zu unterschätzender Wichtigkeit für unsere Kollegen in Württemberg sind folgende drei Erklärungen der Regierung: Den Interessen des höheren Lehrerstandes wende die Unterrichtsverwaltung, wie sich bei seiner hohen Bedeutung von selbst verstehe, unausgesetzt die volle Aufmerksamkeit zu; sie sei eifrig bestrebt, die auf die ökonomische und dienstrechtliche Besserstellung der Lehrer gerichteten Wünsche, soweit solche an sich als gerechtfertigt erscheinen und unter den obwaltenden thatsächlichen Verhältnissen erfüllt werden können, der Verwirklichung entgegenzuführen; und bei der Erhöhung des Diensteinkommens im Jahre 1891 habe sie nicht angenommen, daß hiermit die Frage der Besserstellung des höheren Lehrerstandes als abgeschlossen zu betrachten sei. (Nach Südd. Blätter für höh. Unterr.-Anst. III S. 114.)

Die künstlerisch ausgestattete Adresse, die dem Fürsten Bismarck am 19. April durch Hrn. Prof. Dr. Buschkiel aus Chemnitz im Namen des Sächsischen Gymnasiallehrervereins überreicht wurde, hat folgenden Wortlaut: „Sr. Durchlaucht dem Fürsten Bismarck, dem Begründer „der deutschen Einheit, dem Wahrer der Ehre und Würde des Reichs, dem Vorbilde seines Volkes „im Arbeiten und im Kämpfen, dem Förderer aller idealen Bestrebungen, dem Freunde des „Gymnasiums und Gönner des Gymnasiallehrerstandes, widmet zum 80. Geburtstage die innigsten „Glückwünsche in Dankbarkeit, Verehrung und Liebe der Sächsische Gymnasiallehrer-Verein."

In der an den Fürsten gerichteten Ansprache begründete der Delegierte der sächsischen Gymnasiallehrerschaft die von dieser dargebrachte Huldigung zunächst mit den Verdiensten, die der Gefeierte sich um ganz Deutschland und damit um jeden Deutschen erworben habe, und dann mit dem Verhältnisse, in das er durch Reden und Handlungen, vor allem durch die Errichtung der

Schönhauser Stiftung, zu dem höheren Lehrerstande getreten sei. Er versicherte, daß die höheren Lehrer stolz seien auf die Anerkennung, die der Fürst dem sonst von außen her wenig beachteten Wirken ihres Standes, sowie der Bedeutung dieses Wirkens für die Zukunft der Nation gespendet habe, und daß sie bestrebt sein würden, dieser Anerkennung würdig zu sein und zu bleiben. Fürst Bismarck äußerte sich darauf folgendermaßen:

„Ich danke Ihnen herzlich für Ihre freundliche Begrüßung, und ich nehme dieselbe um so lieber entgegen, als sie auf meiner Seite auf Gegenseitigkeit trifft. Wenn man, wie ich, ein halbes Jahrhundert Politik treibt, so wird man unwillkürlich, wenn man Deutscher ist, das Bedürfnis haben, über die Quellen nachzudenken, aus denen die politischen Ereignisse ihren Weg nehmen. Für Deutschland kann es ja niemals zweifelhaft sein, daß das, was uns zusammenhält, nicht die äußerliche polizeiliche Einrichtung ist, sondern die unaufhaltsame und unabsperrbare Gemeinschaft, die sich zwischen allen deutschen Ländern ausgebildet hat in der Wissenschaft, in der Kunst, in der Dichtkunst. Der eigentliche Träger für alles das ist nicht der Universitätsprofessor, sondern der Lehrer der heranwachsenden Jugend, der höhere Lehrer. Als mir seinerzeit die Mittel, aus denen ich die Schönhausener Stiftung errichtet habe, zur Verfügung gestellt wurden, habe ich mich gefragt: wie soll ich diese Million anwenden? Ich bin zu dem Ergebnis gelangt, daß der höhere Lehrer, der Lehrer der gebildeten Stände, für die patriotische Erziehung der heranwachsenden Generationen der wichtigste Faktor sei. Auch der Militarismus, den wir kultivieren, wäre ohne den imponderablen Zusatz der Gymnasialbildung nicht haltbar. Wir würden das Offizierkorps, das wir haben, und das Unteroffizierkorps, das ein Ergebnis desselben ist, nicht besitzen ohne unsere höheren Schulen. Das ist die Überzeugung, die sich in mir als Niederschlag meines Nachdenkens gebildet hat damals, als ich die Stiftung gemacht habe; und ich könnte Ihnen nur wiederholen, was ich neulich zu Ihren preußischen Kollegen über die Bedeutung gesagt habe, die ich dem höheren Lehrerstande beilege." (Aus der Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen, XLIX (1895), S. 313 f.)

Zum Teil recht interessante Ergebnisse umfangreicher statistischer Arbeit hat Dr. Gemß, Prof. am Luisen-Gymnasium zu Berlin, jüngst unter dem Titel: Statistik der Gymnasialabiturienten im deutschen Reich während der letzten drei Schuljahre veröffentlicht (Berlin, Weidmann, 1895. 25 S.). Er behandelt die Abiturienten der 434 Vollgymnasien Deutschlands in den Schuljahren 1891—1894 mit Rücksicht auf den gewählten Beruf, die Konfession und den Stand der Eltern; für die beiden letzten Punkte machte die Ungleichmäßigkeit der Angaben in den Schulprogrammen der einzelnen Staaten manche Einschränkungen nötig. In Bezug auf die Berufswahl hatte Uhlig (Die Einheitssch. mit lateinl. Unterbau, S. 18ff.) nachgewiesen, daß in Baden die Zahl der einem nicht gelehrten Beruf sich zuwendenden Gymnasialabiturienten in den 20 Jahren von 1871—1890 von $2^1/_2$ % auf 23 % gestiegen war.[1] Diese Steigerung hat sich seitdem offenbar noch fortgesetzt, da die Durchschnittszahl solcher Abiturienten für Gesamtdeutschland in den letzten 3 Jahren $26^1/_4$ % beträgt (Gemß S. 7). Daß die Zahl der evangelischen Abiturienten etwas, die der jüdischen beträchtlich den Prozentsatz übersteigt, der nach den Konfessionsverhältnissen der Gesamtbevölkerung ihnen zukäme, die Zahl der katholischen dagegen hinter demselben zurückbleibt, ist schon wiederholt auf Grund beschränkteren Materials hervorgehoben worden. Fast am lehrreichsten sind die allerdings nur für Preußen vollständigen Mitteilungen über die Bevölkerungsklassen und Stände, aus denen die einzelnen Berufsarten sich ergänzen. Mit Recht betrachtet es der Verf. als ein wenig erfreuliches Zeichen für die Befriedigung, die das höhere Lehrfach seinen Vertretern gewähre, daß nicht ganz 10 % derer, die dem Schulfach sich zuwenden, Söhne von Lehrern mit akademischer Vorbildung sind, während von den Söhnen der Pastoren und Juristen fast 50 %, der Ärzte 45,4 %, der Militärs 37 %, der Postbeamten über 35 % dem väterlichen Berufe treu bleiben.

In den Verhandlungen des preußischen Abgeordnetenhauses vom 25. Febr. 1895 war darauf hingewiesen worden, daß die Zahl der Dienstjahre, nach deren Ablauf die Oberlehrer in den Genuß der festen Zulage von 900 M. treten, in den einzelnen preußischen Provinzen sich als recht verschieden herausgestellt habe, und vor allem ein Teil der an nicht Vollanstalten verwendeten Oberlehrer durch das bisherige Verfahren schwer geschädigt werde. Die von dem Herrn Kultusminister verheißene Abstellung dieser Ungleichheit (vgl. Hum. Gymn. 1895, S. 24) ist durch Ministerialverfügung vom 14. März 1895 (Centralbl. f. d. Unterr.-Verw. in Preußen, Aprilheft S. 338f) erfolgt, durch welche die Verteilung dieser festen Zulagen künftig nach Maßgabe des Dienstalters einheitlich für die ganze Monarchie angeordnet wird. Doch bezieht sich diese Gleichstellung nur auf die Oberlehrer der staatlichen höheren Unterrichtsanstalten, während aus dem von dem Herrn Minister im Abgeordnetenhaus angeführten Grunde die Anstalten anderen Patronats von dieser Neuordnung nicht berührt werden.

---

[1]) Vgl. auch die von K. Pfaff gefertigte, über 50 Jahre (1844—1893) sich erstreckende Zusammenstellung der Abiturienten des Heidelberger Gymnasiums in dessen Progr.-Beilage von 1893, S. 44.

Einladung zur fünften Generalversammlung des Gymnasial-Vereins.

Die diesjährige Generalversammlung des Gymnasialvereins wird am

Dienstag den 24. September um 11 Uhr,

unmittelbar vor der auf den 25.—28. September anberaumten Philologenversammlung, in dem hierfür gütigst bewilligten

Vortragssaal der Lesegesellschaft zu Köln a/Rh.

Langgasse Nr. 6 E

stattfinden.

Tagesordnung:

1. Über Stellung und Aufgabe des deutschen Unterrichts im Gymnasium, insbesondere über seinen Umfang in der Gymnasialprima. Berichterstatter: Professor Dr. Imelmann aus Berlin und Professor Dr. Ammon aus München;
2. Bericht des Dir. Dr. Uhlig aus Heidelberg über den Stand des Vereins und über Beobachtungen in ausländischen Schulen;
3. Vorstandswahl und geschäftliche Angelegenheiten.

Der Versammlung geht um 10 Uhr eine Sitzung des Vorstandes in demselben Raume voran. Am Abend zuvor wird Gelegenheit zu zwangloser Versammlung in dem gleichen Raume geboten werden.

Nach Schluß der Versammlung wird ein gemeinschaftliches Essen (zu 2,50 M. für das Gedeck o. W.) die Teilnehmer um 2 Uhr in demselben Hause vereinen.

Der Vorstand ladet die Mitglieder des Vereins und die Freunde unserer Sache zu zahlreichem Besuche der Jahresversammlung ein. Er legt diesmal auf den Umfang der Beteiligung um so größeren Wert, als auch einige die Organisation und Wirksamkeit des Vereins betreffende Fragen besprochen werden sollen. Neu zutretende Mitglieder wollen sich bei einem der Vorstandsmitglieder melden. Die Jahresbeiträge sind an den Schatzmeister des Vereins, Herrn Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, zu zahlen.

Über den stetigen Zweck unseres Vereins verweisen wir auf die Mitteilung in unserer Zeitschrift, dem Humanistischen Gymnasium, IV (1893) S. 188.

Halle, im Juni 1895. Der Vorstand des Vereins,

Schrader.

Den **Vorstand des Vereins** bilden gegenwärtig folgende Herren: Geh. Oberregierungsrat und Universitätskurator D. Dr. Schrader in Halle, erster Vorsitzender; S. Exc. Geh. Rat D. Dr. Zeller in Stuttgart, Stellvertreter des Vors.; Prof. Gerstenecker, Rektor des Alten Gymnasiums in Regensburg, zweiter Stellvertr. des Vors.; Dir. Prof. Dr. Kübler in Berlin, Schriftführer; Prof. Dr. Hilgard in Heidelberg, Schatzmeister; Dir. Dr. Uhlig in Heidelberg, Red. des Vereinsorgans; Prof. Dr. Arnold, Rektor des Wilhelmsgymnasiums in München; Prof. Dr. Autenrieth, Rektor des prot. Gymnasiums in Nürnberg; Oberschulrat Dr. von Bamberg in Gotha; Rektor Dr. Bender in Ulm; Prof. Dr. Fritz Burckhardt-Brenner, Rektor des Gymn. in Basel; Geh. Sanitätsrat Dr. Graf in Elberfeld; Hofrat Dr. W. R. von Hartel in Wien; Dir. Dr. Oskar Jäger in Köln; Reichstags- u. Landtagsabg. Prof. Dr. Kropatscheck in Berlin; Stadtrat Dr. med. Lobstein in Heidelberg; Prof. Dr. Loos, Dir. des Gymn. im XIX. Bez. von Wien; Geh. Oberschulrat Dr. Schiller in Gießen; J. Wilhelm Simons in Elberfeld; Geh. Rat Dr. G. Wendt, Oberschulrat u. Dir. des Gymn. in Karlsruhe; Dr. Hans Wirz, Rektor des Gymn. in Zürich; Rektor Prof. Dr. Wohlrab in Dresden.

Abgeschlossen Ende Juni 1895.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)



Auf die in vielen preuß. u. a. deutschen Schulen eingeführten vorzüglichen Unterrichtsbücher

Hebräische Schulgrammatik

2. Aufl. Preis M. 1.50.
Hebräisches Übungsbuch dazu
2. Aufl. in d. beiden Ausgaben:
A. mit grammatischem
B. mit alphabetischem
Wörterverzeichnis (hebr.-deutsch)
Preis je M. 2.25

von Prof. Dr. **J. P. Saltzer.**

und auf dessen

Hebräisch-deutsches Wörterverzeichnis

Preis 30 ₰

machen wir empfehlend aufmerksam. Prospekte gratis.

= **Probeexemplare für Schulen.** =

Stuttgart **J. B. Metzler'scher Verlag.**

Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg.

Soeben erschienen:

Kuno Fischer, Shakespeare und die Bacon-Mythen.

(Kleine Schriften 3.) Festvortrag gehalten auf der General-Versammlung der deutschen Shakespeare-Gesellschaft zu Weimar am 23. April 1895. 8°. Brosch. 1 M.

Zu beziehen durch alle Buchhandlungen.

J. B. Metzler'scher Verlag in Stuttgart.

Erschienen: der **Erste Band**
— **Aal** bis **Apollokrates** —
von

Pauly's Real-Encyclopädie
der
classischen Altertumswissenschaft

in neuer Bearbeitung unter Redaction von
Georg Wissowa.

Über 100 Mitarbeiter, Autoritäten auf den Gebieten der Geographie und Topographie, Geschichte und Prosopographie, Litteraturgeschichte, Antiquitäten, Mythologie und Kultus, Archäologie und Kunstgeschichte. Dieses **monumentale Werk** ist auf 10 Bände (zu 90 Bogen) berechnet und bildet ein **höchst wertvolles Bestandstück**

jeder philologischen Bibliothek.

Preis des **Vollbandes** ℳ 30.—, des **Halbbandes** ℳ 15.—

Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Sechster Jahrgang.

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 8 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrags von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. Beilagen nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1895. Heft III.

Für die Redaktion verantwortlich **Dr. G. Uhlig**, Dir. des Gr. Gymnasiums in Heidelberg.

Inhalt.

Die Mitglieder des Gymnasialvereins werden ersucht, die Mitteilung **An die Vereinsmitglieder** auf der 2. Seite des Umschlags zu beachten.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1895.

An die Vereinsmitglieder.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mk. und 5 Pf. Bestellgebühr, für die anderen Länder 2½ Mk.) sind an Herrn **Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, 45 Rohrbacherstraße** zu richten. Auf der Rückseite der Postkarte bitten wir zu bemerken, für welches Jahr der Beitrag gelten soll; wo Zweifel walten sollten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Werden Beiträge für ein Kollegium gemeinsam gesandt, so bitten wir bei etwaigen Veränderungen in Bezug auf Zahl oder Namen der Mitglieder im Interesse sorgfältiger Buchführung um möglichst genaue Angaben. Der Empfang jeder Geldsendung wird künftighin ausdrücklich bescheinigt. Sollte die Bescheinigung nach Ablauf von 14 Tagen nicht eingetroffen sein, so ersuchen wir zu reklamieren.

Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare die Zahl der Hefte nicht ausreichen sollte, so ersuchen wir um sofortige Nachforderung. Überzählige Exemplare bitten wir nicht zurückzusenden, sondern an etwa für den Inhalt sich interessierende Nichtmitglieder zu geben.

Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst bald Herrn Dr. Hilgard mitzuteilen.

Für die Zeitschrift bestimmte Manuskripte sind an den Unterzeichneten, Bücher, deren Besprechung gewünscht wird, an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

Das letzte Heft wird die Berichte über die fünfte Versammlung des Gymnasialvereins und über die Kölner Philologenversammlung, außerdem eine größere Anzahl von Rezensionen enthalten, die jetzt noch zurückgestellt werden mußten.

Ebendort erfolgt die Angabe über die seit Ende Juni eingegangenen Nummern der Zeitschriften, die wir im Austausch erhalten.

Einem Teil der Auflage dieses Heftes ist der Abdruck von einigen auf die neuen Gymnasiallehrpläne bezüglichen Thesen beigelegt, die der Unterzeichnete den in Köln versammelten Vereinsmitgliedern zur Besprechung unterbreiten will.

Heidelberg, 20. Sept. G. Uhlig.

[?]. Dettweiler, Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts. Sonderausgabe aus A. Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. München 1895, Beck; 255 S., Pr. 5 M. 50 Pf.

Es ist erfreulich, daß die einzelnen Teile des von Baumeister unternommenen [g]roßen Handbuchs über die Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen [i]n rascher Folge erscheinen: so jetzt neben der praktischen Pädagogik von A. Mat[t]hias die Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts von O. Jäger und [d]es lateinischen Unterrichts von Dettweiler. Säumen die übrigen Herren Mit[a]rbeiter mit ihrer Aufgabe nicht zu lange, so werden wir bald ein Werk besitzen, [a]us dem sich neben einer großen Summe von Beobachtungen und der auf sie ge[g]ründeten Regeln die Gesammtanschauung unserer Zeit über Ziel und Mittel des [U]nterrichts in unseren Gymnasien und Realschulen entnehmen läßt. Selbst wenn [si]ch hierüber eine völlige Übereinstimmung zwischen den Teilarbeiten nicht ergeben [so]llte, so wird das Ganze doch dem Ausgleiche und der Berichtigung der Meinun[g]en wesentliche Dienste leisten. Das Bedenken, daß die einzelnen Fächer in ihrer [S]onderbehandlung durch verschiedene Verfasser mit übermäßigem und für das Ganze [st]örendem Gewicht bedacht und ausgestattet werden könnten, läßt sich durch eine [be]sonnen abwägende Gesammtleitung heben oder doch abschwächen; in der Schrift [vo]n Dettweiler, deren Besprechung ich mich jetzt zuwende, ist ohnehin von dieser [G]efahr nichts zu bemerken.

Wohl aber ist zu erwarten, daß der Herr Verf. die Bedeutung des Lateini[sc]hen in dem Lehrplan der Gymnasien zu würdigen und hervorzuheben wisse, und [di]ese Erwartung wird durch sein Buch erfüllt. Schon der Wert der Überlieferung [w]ird in ihrer geschichtlichen Darstellung S. 8 ff. u. S. 14 gebührend anerkannt. [A]uch allgemein wird S. 19 f. auf die Festigkeit der lateinischen Sprache, die [L]ogik ihrer Grammatik, die Strenge ihrer Perioden hingewiesen, wobei noch die [le]icht faßbare Schärfe ihrer Flexionsformen Erwähnung verdient hätte; vgl. dazu, [w]as ebendaselbst und S. 20 über Schulung des Denkens durch den Betrieb frem[de]r Sprachen und S. 22 über die praktische Unentbehrlichkeit der Unterweisung im [L]ateinischen gesagt ist.

Hiernach darf man auf ein gesundes Urteil über den Wert und das gegen[se]itige Verhältnis der einzelnen Zweige des lateinischen Unterrichts rechnen. Dies [tr]ifft auch im ganzen zu; nur die Schreibübungen, d. h. das Übersetzen ins Latei[ni]sche, werden, wenn auch nicht ohne eine gewisse Unbestimmtheit der Forderungen, [ge]ringer geschätzt, als ich für rätlich halte, ja sogar ihr allmähliches Verschwinden [in] Aussicht gestellt (S. 42. 239). Was S. 37 und 219 über Unterweisung im

lateinischen Stil gesagt wird, ist durchaus richtig; diese Kenntnis läßt sich aber ohne schriftliche Nachbildungen lediglich durch theoretische Analyse nicht erreichen. Wir sind leider im Begriff, im Gegensatz zu dem früheren Übermaß dieser Übungen auf ein Mindermaß zurückzugehen, welches schließlich nicht weniger schaden und namentlich sowohl der Schärfe der Auffassung als besonders dem Können und der Kraftstärkung bei unserer Jugend Eintrag thun müßte. Der Anlaß zu diesem Irrwege scheint mir vornehmlich in der jetzt allzuhäufigen Gleichstellung von Grammatik und Sprache zu liegen. Obwohl der einsichtige Verf. ihren Unterschied keineswegs verkennt (vgl. den schönen Ausspruch S. 17: „Denn menschlich wichtige Sachen durch Sprachkenntnis erst gewinnen und erarbeiten ist doch im höchsten Sinne geistige Erziehung"), so zieht er doch meines Erachtens die notwendigen Folgen dieser Unterscheidung nicht überall mit der erforderlichen Schärfe und Sicherheit.

Als letztes Ziel des lateinischen Unterrichts gilt dem Herrn Verf. das Verständnis des Schriftstellers (nicht gerade treffend S. 41 Verständnis der Lektüre genannt) und seines Inhalts, wobei er wiederholt auch auf Erkenntnis des Gedankenzusammenhangs hinweist, alles mit Recht, wenn wir hierbei an die Schule und nicht an den wissenschaftlichen Betrieb der Altertumsstudien denken, wie er durch Wolf erweitert und umschrieben ist. Daß hierin auch das geschichtliche Verständnis einbegriffen wird, versteht sich; wenn der Verf. aber hierbei S. 136 erwähnt, daß nach der Aussage eines erfahrenen preußischen Schulrats bei Perthes Reform IV, 70 unter hundert Lehrern (hundert ist doch etwas viel!) es kaum einen gebe, der bei der Erklärung des Cäsar auf den Inhalt dieses Schriftstellers eingehe, so hätte ein so erfahrener und verantwortlicher Beamter vor allem diesen Unfug bei jedem der hundert Lehrer und außerdem bei ihren Direktoren nachdrücklich rügen und ihm dann durch eine allgemeine Verfügung ein für allemal ein Ende machen sollen. Vielleicht wird jedoch bei der Forderung des Verständnisses jetzt zu ausschließlich an den sachlichen Stoff des Schriftwerks gedacht; mindestens finde ich in unserer Schrift nicht genügend betont, daß dieses auch in seiner Form und als ein künstlerisches Ganzes zur Anschauung der Schüler zu bringen ist. Andernfalls wäre nicht leicht zu verstehen, weshalb bei der Schulerklärung Ciceronischer Reden der Miloniana nicht gedacht wird, die als rednerisches Gebilde die sonst mit Recht empfohlene Rede de imper. Cn. Pomp. weit übertrifft und ebenso wie diese in ihrer kunstvollen und doch durchsichtigen Gliederung anschaulich gemacht werden kann. Gerade da der Verf. wiederholt mit Nachdruck vor der Gefahr gedankenlosen Übersetzens warnt, woher sollte dem Geiste mehr Nahrung und Anregung, mehr unmittelbare Förderung seiner einheitlichen Entwickelung bei größerer Klärung des Denkens zuwachsen, als aus der Gesammtanschauung einer sprachlichen Schöpfung, welche zwar nicht ohne Erkenntnis des Gedankenzusammenhangs gewonnen werden kann, mit dieser aber nicht schlechthin zusammenfällt.

Der technischen Regeln giebt unser Buch viele begründete und preiswürdige, so über den Gebrauch der Wandtafel S. 26 und 176; daß kein Übungssatz übersetzt werden soll, der nicht angeschrieben werde, ist zu mechanisch und würde viel

H. Dettweiler, Didaktik und Methodik des lateinischen Unterrichts. Sonderausgabe aus **A. Baumeisters** Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. München 1895, Beck; 255 S., Pr. 5 M. 50 Pf.

Es ist erfreulich, daß die einzelnen Teile des von Baumeister unternommenen großen Handbuchs über die Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen in rascher Folge erscheinen: so jetzt neben der praktischen Pädagogik von A. Matthias die Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts von O. Jäger und des lateinischen Unterrichts von Dettweiler. Säumen die übrigen Herren Mitarbeiter mit ihrer Aufgabe nicht zu lange, so werden wir bald ein Werk besitzen, aus dem sich neben einer großen Summe von Beobachtungen und der auf sie gegründeten Regeln die Gesammtanschauung unserer Zeit über Ziel und Mittel des Unterrichts in unseren Gymnasien und Realschulen entnehmen läßt. Selbst wenn sich hierüber eine völlige Übereinstimmung zwischen den Teilarbeiten nicht ergeben sollte, so wird das Ganze doch dem Ausgleiche und der Berichtigung der Meinungen wesentliche Dienste leisten. Das Bedenken, daß die einzelnen Fächer in ihrer Sonderbehandlung durch verschiedene Verfasser mit übermäßigem und für das Ganze störendem Gewicht bedacht und ausgestattet werden könnten, läßt sich durch eine besonnen abwägende Gesammtleitung heben oder doch abschwächen; in der Schrift von Dettweiler, deren Besprechung ich mich jetzt zuwende, ist ohnehin von dieser Gefahr nichts zu bemerken.

Wohl aber ist zu erwarten, daß der Herr Verf. die Bedeutung des Lateinischen in dem Lehrplan der Gymnasien zu würdigen und hervorzuheben wisse, und diese Erwartung wird durch sein Buch erfüllt. Schon der Wert der Überlieferung wird in ihrer geschichtlichen Darstellung S. 8ff. u. S. 14 gebührend anerkannt. Auch allgemein wird S. 19 f. auf die Festigkeit der lateinischen Sprache, die Logik ihrer Grammatik, die Strenge ihrer Perioden hingewiesen, wobei noch die leicht faßbare Schärfe ihrer Flexionsformen Erwähnung verdient hätte; vgl. dazu, was ebendaselbst und S. 20 über Schulung des Denkens durch den Betrieb fremder Sprachen und S. 22 über die praktische Unentbehrlichkeit der Unterweisung im Lateinischen gesagt ist.

Hiernach darf man auf ein gesundes Urteil über den Wert und das gegenseitige Verhältnis der einzelnen Zweige des lateinischen Unterrichts rechnen. Dies trifft auch im ganzen zu; nur die Schreibübungen, d. h. das Übersetzen ins Lateinische, werden, wenn auch nicht ohne eine gewisse Unbestimmtheit der Forderungen, geringer geschätzt, als ich für rätlich halte, ja sogar ihr allmähliches Verschwinden in Aussicht gestellt (S. 42. 239). Was S. 37 und 219 über Unterweisung im

keit der Neuzeit (S. 37); ach nein, er grassierte vor fünfzig Jahren und ist jetzt an den meisten Anstalten, mindestens in Preußen, verschwunden und verboten. Die verstandesmäßige Anwendung von etwas Gewußtem und das erzieherisch wertvolle freie Können spielen nach den Klagen aller Pädagogen und nach den eigenen Erfahrungen des Herrn Verf. keine Rolle mehr, S. 41. Aller Pädagogen? Dann auch wohl bei allen Schülern? Ganz ordentliche Quintaner haben nicht gewußt, was Abhärtung und Niederlage bedeutet (S. 96)? Ganz ordentliche doch wohl nicht, eher gedankenlose oder gedankenträge. Freilich wenn diese Übelstände, noch dazu in dem behaupteten Umfange, vorhanden wären, wenn unsere Schüler S. 57 seit geraumer Zeit zum großen Teile weder Latein schreiben noch lateinische Schriftsteller lesen können oder wenn nach aufmerksamer Beobachtung eine erschreckende Fülle von Unsinn sich durch wurzelloses Übersetzen in dem Gehirn des Kindes oft unausrottbar festsetzt S. 91, dann ist es nach den Urteilen eines solchen Fachmanns kein Wunder, daß unsere Gymnasien von unwissenden Dilettanten oder von den Gegnern der klassischen Bildung für verrottete Anstalten ausgegeben werden. Es wäre vielmehr ein Wunder, daß es dann noch berufsfreudige Lehrer gäbe. Ich kann begreifen, daß ein Lehrer einmal in augenblicklichem Unmut über Mangel an Aufmerksamkeit, Nachdenken oder Fleiß seine Klasse mit ähnlichen Vorwürfen heimsucht, wiewohl er besser thäte, diese Vorwürfe an sich selbst zu richten. Aber daß ein Didaktiker derartige Behauptungen so schlechthin aufstellt, die sich selbst in einem engeren Beobachtungskreise als maßlos, wo nicht schlechthin als grundlos erweisen werden, daß er hiermit den gesammten Lehrerstand, der an Eifer und selbständigem Nachdenken sicher keinem anderen nachsteht, vor den Lesern seines Werks verunglimpft, — denn wer wäre Schuld an jenen Mißständen, wenn nicht die Lehrer? —, das ist gelinde gesagt eine Unbedachtsamkeit, die mit dem Ernst und der Tiefe der Aufgabe sich in keiner Weise vereinigen läßt. Der Herr Verf. wird gut thun, diese Ausdrucksweise vor einer zweiten Auflage seines schätzenswerten Werks nochmals sorgfältig zu prüfen.

Auch sonst findet sich bei ihm eine Neigung zu abfälligen Urteilen: wenn Direktor und Schulrat ja wohl auch allmählich liberaler werden (S. 100), nämlich in ihren Forderungen an die Lateinarbeiten, so müssen sie bisher wohl illiberal gewesen sein; woher hat der Verf., selbst Direktor und dankbarer pädagogischer Zögling eines hervorragenden Didaktikers, diese böse Erfahrung? Beiläufig bemerkt spricht er ab und zu (S. 32 und sonst) so, als ob die von ihm gerügten Mißgriffe erst in den letzten Jahrzehnten aufgekommen seien, wonach früher wohl ein gesunderes Verfahren geherrscht haben muß. Wer auf längere Beobachtungen zurückschauen kann, weiß, wie manche Übelstände seit einem Menschenalter aus unseren Schulen durch das Nachdenken der Lehrer und den Fortschritt der Methode geschwunden sind. Das Lateinsprechen soll nicht nur bei Schülern, sondern auch bei Studenten und selbst bei Professoren in philologischen Seminarien längst nur ein jämmerliches Radebrechen gewesen sein (S. 110). Ich will von G. Hermann und Lobeck, von Schömann und Döderlein schweigen; aber hat der Verf. nie von der Leichtigkeit und der glücklichen Wahl des Ausdrucks gehört, mit welcher K.

Meineke, Eckstein, Wichert, doch eigentliche Schulmänner, das Lateinische im mündlichen Gebrauch verwendeten? Ich könnte meine Liste reichlich aus der Gegenwart vermehren, wenn ich dies nicht aus naheliegenden Gründen zu vermeiden hätte.

Die Auswahl, welche der Herr Verf. unter den Klassikern für die Schulerklärung trifft, ist im ganzen angemessen und entspricht dem jetzt üblichen Kanon. Daß Cicero nach meiner Auffassung als Redner einigermaßen unterschätzt wird (S. 192. 194), habe ich schon angedeutet; wir sollten uns immer die hohe Wertschätzung gegenwärtig halten, die er bei seinen Zeitgenossen, selbst bei seinen Nebenbuhlern genoß. Zierlich sind übrigens seine Perioden in der Regel nicht, vielmehr wuchtig und wohlgegliedert. Daß Livius in beiden Abteilungen der Sekunda gelesen werde, scheint mir keine Zerreißung, vielmehr eine lobenswerte Stetigkeit des Unterrichts zu sein. Für gänzlich unrichtig halte ich, daß die Auswahl aus Tacitus sich im Wesentlichen auf einen Durchschnitt durch die Abschnitte beschränken soll, die sich auf Deutschland beziehen; für diesen Zweck genügt die Germania und ohnehin ist in den zusammenhängend gelesenen ersten Büchern der Annalen hinlänglich von Deutschland die Rede. Aber vor allem soll der Schüler den Schriftsteller in seiner Eigenart verstehen, er soll eine Anschauung von dem sittlichen und nationalen Pathos des Tacitus bis zum Mitempfinden erhalten; selbst wenn sein Urteil über Tiberius befangen wäre, wiewohl ich den Beweis hierfür keineswegs für erbracht halte, so darf dem Primaner die Umwandlung des römischen Volkscharakters, die Knechtsgesinnung des Senats nicht unbekannt bleiben. Gegen den S. 210 empfohlenen Gebrauch einer Chrestomathie aus der silbernen Latinität muß ich mich nach wie vor erklären, nicht wegen des etwa schädlichen Einflusses auf den lateinischen Ausdruck des Schülers, sondern weil alles Brockenhafte da zu verwerfen ist, wo wir selbst die ganzen vortrefflichen Schriftwerke der goldenen Zeit nur in geringer Zahl mit den Schülern lesen können. Und was hätte wohl der Primaner für einen bildenden Gewinn von einer so spärlichen Kenntnis des Sueton, Justin, Valerius Maximus? Vor Zeiten als wir für den lateinischen Unterricht der Oberklassen noch zehn Wochenstunden zur Verfügung hatten, wurden wohl die Briefe des Plinius mit einigem Nutzen gelesen; jetzt müssen wir auf ihn, auch auf den rhetorisierenden Seneca verzichten. Gegen Velleius ist nichts zu erinnern, er kann aber privatim und dann vollständig gelesen werden. Völlig stimme ich mit dem Hrn. Verf. darin, daß er die Dichter für Quarta und Untertertia nicht missen will; mindestens Ovid, natürlich mit zweckmäßiger Wahl, sollte der Untertertia zur Einführung in die Metrik und in die Sprache der Dichter nicht fehlen. Daß Terenz und Plautus nirgends genannt werden, bedauere ich; für ein Stück ließe sich ein Halbjahr der Prima leicht erübrigen, und es bedarf hierzu nicht einmal eines vollen Halbjahrs.

Der reiche Inhalt dieses Buches soll mit diesen wenigen teils zustimmenden teils widersprechenden Bemerkungen nicht ausgeschöpft werden; es wird für die Jugend unserer Berufsgenossen ein nutzreicher Wegweiser werden, zumal wenn manche seiner Urteile und Regeln einer nochmaligen Prüfung auf ihre Haltbarkeit unterworfen werden und wenn nicht allen dieselbe Befolgung der Vorschriften empfohlen

wird. Dies gilt übrigens von aller Technik in unserem Berufe; denn die Gleich-förmigkeit des Verfahrens in einer so ganz dem lebendigen Geiste gewidmeten Tä-tigkeit ist, worauf auch der Hr. Verf. S. 50 hindeutet, ein grundsätzliches Übel, schlechthin dem Wesen ihres Zweckes widersprechend, jedem wahren Fortschritt ent-gegengesetzt, eine Lähmung für die Kraft des Lehrers und in ihrer Fortwirkung eine Quelle der Unlust für die Schüler. Aus der Geschichte unseres höheren Schul-wesens hat sich als bleibender und höchster Gewinn eine stetige Vergeistigung, Ver-einfachung und Vertiefung der allgemeinen Grundsätze ergeben, eben weil die Auf-gabe mit verschiedenen Kräften von verschiedenen Seiten angefaßt wurde. Dein Grundriß ist unverlöschlich und tritt aus dem Nebel vergänglicher Zeitströmungen immer wieder und zwar immer reiner und schärfer hervor; er liefert das Vorbild und den notwendigen Unterbau, aber keineswegs die hemmenden Schranken für das Einzelverfahren, das der Manigfaltigkeit in der Gestaltung der Mittel bei den Un-terschieden in den Kräften der Lehrer, den Trieben und Anlagen der Jugend gar nicht entbehren kann. Wir alle sind Deutsche und haben aus unserer geistigen Vergangenheit einen reichen gemeinschaftlichen Schatz; aber die Jugend ist in den verschiedenen Landesgebieten verschiedener Sinnesart und will nicht nur sittlich, sondern auch bei der Erziehung des Verstandes und der Einbildungskraft auf be-sondere Weise angefaßt und gehoben sein. Der zähe Tiefsinn des einen, die scharfe fast trockene Verständigkeit des anderen Stammes, die schwerfällige Zuverlässigkeit hier und die leichte und heitere Auffassung anderswo, sie sollen alle mit gleicher Kraft ausgestattet, zu demselben Ideal hingeleitet werden; je mehr sie nach ihrer Eigenart behandelt werden, desto sicherer ist die Erreichung des Ziels.

Die allgemeinen Grundlagen aller Geisteserziehung zu erörtern lag außerhalb der Aufgaben unseres Buchs; es fehlt aber nicht an Zeugnissen, daß der Herr Verf. des Zusammenhangs seines Fachs mit jenen Grundlehren wohl bewußt ge-wesen ist (S. 20 u. sonst). Auf der Berliner Konferenz von 1890 versuchte ein besonders schuleifriges Mitglied einen Unterschied zwischen alter und neuer Pädagogik festzustellen, wobei ich dem Alter zugewiesen werden sollte. Damals wollte mir diese Scheidung nicht recht einleuchten; bei weiterem Nachdenken glaube auch ich einen Unterschied, wenn gleich nicht unbedingt nach den Zeitaltern, erkannt zu ha-ben. Bei den einen, in der Mehrzahl allerdings den früheren, handelt es sich im Wesentlichen um Ermittelung der allgemeinen Grundsätze, Feststellung der Ziele, Zeichnung der Bahnen die zu diesem Ziele führen; bei den andern um Ausarbeitung der Unterrichtstechnik und um ihre gelenke Anwendung. Von den Handwerkern unsers Fachs rede ich natürlich ebensowenig als von denen, welche die Jugend-erziehung auf den Bedarf des äußeren Nutzens zuschneiden wollen, geschweige denn von denen, welche sich dilettantisch auf Zeitphrasen einlassen. Ich lasse dahin ge-stellt, ob die vorerwähnte Zweiteilung eine der Art oder des Grades ist; denn die Pädagogik der Grundlehren muß sich in der Anwendung bewahrheiten, und die Technik kann der allgemeinen Lehren nicht entbehren. Hat aber diese Scheidung irgend welche Bedeutung, so lasse ich es mir gern gefallen, zu der Gattung der Alten gerechnet zu werden, da ich zwar stets Schärfe und Strenge der Grundzüge

empfohlen, aber für ihre Belebung und Verwirklichung im Unterricht die Freiheit in der Wahl des Verfahrens und der Mittel ebenso unerläßlich gefunden habe. Keineswegs ein Verächter der besonderen Didaktik, vielmehr immer bedacht auf ein haltbares Gerüst technischer Regeln bleibe ich mir doch bewußt, daß diese für sich allein nicht zureichen, was schließlich eben zum Handwerk führen müßte. Ich achte sie vielmehr in dem Sinne, daß sie, wie ihre Wurzel, so ihre stete Rechtfertigung und Verklärung in der höchsten und allgemeinsten Auffassung vom Wesen des Geistes, in dem idealen Ziele seiner Entwickelung haben müsse. Um dessen gewiß zu sein, hat die Erziehungs- wie die Unterrichtslehre immer wieder bei der Theologie, der Philosophie, überhaupt bei der reinen Wissenschaft Einkehr zu halten, um aus ihr Erleuchtung, Erhebung, Erfrischung zu schöpfen. Wurde die Technik früher ungebürlich hintangesetzt, so ist jetzt die Gefahr nicht fern, daß sie in einseitiger Pflege ihres Sondergebietes sich von dem loslöse, was ihre Mutterstätte sein soll, von der Idee als dem Bilde und Vorbilde des Ewigen, auf welches sich stets und immer wieder der Blick des Lehrers heftet, um Klarheit und schöpferische Methode, Begeisterung und Ausdauer zu gewinnen.

Halle a. S. W. Schrader.

Dr. O. Jäger, Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts, München 1895, Beck. (Aus dem dritten Bande von Dr. Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen). 110 S. Pr. 3 M.

Meine Anzeige dieses Teils des großen Unternehmens kann ebensowohl kurz als lang ausfallen! kurz mit der Erklärung, daß ich ihn mit Freuden gelesen habe und mit den meisten seiner Vorschriften völlig einverstanden bin; lang, wenn ich die einzelnen beifallswürdigen Grundsätze aufzählen wollte. Indes weder das eine noch das andere Verfahren würde dem Zwecke unserer Zeitschrift entsprechen; nach der einen Seite würde der verehrte Leser doch erfahren wollen, worin das Gute der Schrift bestehe und wieweit dies neu sei, und andererseits könnte die größte Ausführlichkeit nicht das eigene Lesen ersetzen, das ich hiermit nachdrücklich empfehle. So möchte ich denn mein allgemeines Urteil zunächst dahin zusammenfassen, daß unser Buch überall den erfahrenen und selbständig beobachtenden Schulmann bekundet, der gleichwohl nirgends sklavische Nachfolge verlangt, vielmehr überall zu eignem Nachdenken auffordert, daß es kaum ein Citat enthält und doch sichtlich mit reicher Belesenheit arbeitet, daß es die Aufgabe des Lehrers und des Unterrichts groß und weit auffaßt und eben deshalb von didaktischer Handwerkerei frei ist und die kleinen Kunstmittel des Unterrichts gänzlich außer Acht läßt, daß es sich durchaus der Methode widmet und dabei gegen ihren Überschwang eindringlich warnt, dem Geschichtsunterricht bestimmt ist und doch die Gesamterziehung des jugendlichen Geistes bis in die anderen Lehrfächer hinein verfolgt, voll Vaterlandsliebe, aber ohne prunkhaften Patriotismus, kurz ein gesundes Buch, das den jungen Lehrer nicht fesselt und hemmt, sondern befreit und fördert.

wird. Dies gilt übrigens von aller Technik in unserem Berufe; denn die Gleichförmigkeit des Verfahrens in einer so ganz dem lebendigen Geiste gewidmeten Thätigkeit ist, worauf auch der Hr. Verf. S. 50 hindeutet, ein grundsätzliches Übel, schlechthin dem Wesen ihres Zweckes widersprechend, jedem wahren Fortschritt entgegengesetzt, eine Lähmung für die Kraft des Lehrers und in ihrer Fortwirkung eine Quelle der Unlust für die Schüler. Aus der Geschichte unseres höheren Schulwesens hat sich als bleibender und höchster Gewinn eine stetige Vergeistigung, Vereinfachung und Vertiefung der allgemeinen Grundsätze ergeben, eben weil die Aufgabe mit verschiedenen Kräften von verschiedenen Seiten angefaßt wurde. Dieser Grundriß ist unverlöschlich und tritt aus dem Nebel vergänglicher Zeitströmungen immer wieder und zwar immer reiner und schärfer hervor; er liefert das Vorbild und den notwendigen Unterbau, aber keineswegs die hemmenden Schranken für das Einzelverfahren, das der Manigfaltigkeit in der Gestaltung der Mittel bei den Unterschieden in den Kräften der Lehrer, den Trieben und Anlagen der Jugend gar nicht entbehren kann. Wir alle sind Deutsche und haben aus unserer geistigen Vergangenheit einen reichen gemeinschaftlichen Schatz; aber die Jugend ist in den verschiedenen Landesgebieten verschiedener Sinnesart und will nicht nur sittlich, sondern auch bei der Erziehung des Verstandes und der Einbildungskraft auf besondere Weise angefaßt und gehoben sein. Der zähe Tiefsinn des einen, die scharfe fast trockene Verständigkeit des anderen Stammes, die schwerfällige Zuverlässigkeit hier und die leichte und heitere Auffassung anderswo, sie sollen alle mit gleicher Kraft ausgestattet, zu demselben Ideal hingeleitet werden; je mehr sie nach ihrer Eigenart behandelt werden, desto sicherer ist die Erreichung des Ziels.

Die allgemeinen Grundlagen aller Geisteserziehung zu erörtern lag außerhalb der Aufgaben unseres Buchs; es fehlt aber nicht an Zeugnissen, daß der Herr Verf. des Zusammenhangs seines Fachs mit jenen Grundlehren wohl bewußt gewesen ist (S. 20 u. sonst). Auf der Berliner Konferenz von 1890 versuchte ein besonders schuleifriges Mitglied einen Unterschied zwischen alter und neuer Pädagogik festzustellen, wobei ich dem Alter zugewiesen werden sollte. Damals wollte mir diese Scheidung nicht recht einleuchten; bei weiterem Nachdenken glaube auch ich einen Unterschied, wenn gleich nicht unbedingt nach den Zeitaltern, erkannt zu haben. Bei den einen, in der Mehrzahl allerdings den früheren, handelt es sich im Wesentlichen um Ermittelung der allgemeinen Grundsätze, Feststellung der Ziele, Zeichnung der Bahnen die zu diesem Ziele führen; bei den andern um Ausarbeitung der Unterrichtstechnik und um ihre gelenke Anwendung. Von den Handwerkern unsers Fachs rede ich natürlich ebensowenig als von denen, welche die Jugenderziehung auf den Bedarf des äußeren Nutzens zuschneiden wollen, geschweige denn von denen, welche sich dilettantisch auf Zeitphrasen einlassen. Ich lasse dahin gestellt, ob die vorerwähnte Zweiteilung eine der Art oder des Grades ist; denn die Pädagogik der Grundlehren muß sich in der Anwendung bewahrheiten, und die Technik kann der allgemeinen Lehren nicht entbehren. Hat aber diese Scheidung irgend welche Bedeutung, so lasse ich es mir gern gefallen, zu der Gattung der Alten gerechnet zu werden, da ich zwar stets Schärfe und Strenge der Grundzüge

empfohlen, aber für ihre Belebung und Verwirklichung im Unterricht die Freiheit in der Wahl des Verfahrens und der Mittel ebenso unerläßlich gefunden habe. Keineswegs ein Verächter der besonderen Didaktik, vielmehr immer bedacht auf ein haltbares Gerüst technischer Regeln bleibe ich mir doch bewußt, daß diese für sich allein nicht zureichen, was schließlich eben zum Handwerk führen müßte. Ich achte sie vielmehr in dem Sinne, daß sie, wie ihre Wurzel, so ihre stete Rechtfertigung und Verklärung in der höchsten und allgemeinsten Auffassung vom Wesen des Geistes, in dem idealen Ziele seiner Entwickelung haben müsse. Um dessen gewiß zu sein, hat die Erziehungs- wie die Unterrichtslehre immer wieder bei der Theologie, der Philosophie, überhaupt bei der reinen Wissenschaft Einkehr zu halten, um aus ihr Erleuchtung, Erhebung, Erfrischung zu schöpfen. Wurde die Technik früher ungebürlich hintangesetzt, so ist jetzt die Gefahr nicht fern, daß sie in einseitiger Pflege ihres Sondergebietes sich von dem loslöse, was ihre Mutterstätte sein soll, von der Idee als dem Bilde und Vorbilde des Ewigen, auf welches sich stets und immer wieder der Blick des Lehrers heftet, um Klarheit und schöpferische Methode, Begeisterung und Ausdauer zu gewinnen.

Halle a. S. W. Schrader.

Dr. O. Jäger, Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts, München 1895, Beck. (Aus dem dritten Bande von Dr. Baumeisters Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen). 110 S. Pr. 3 M.

Meine Anzeige dieses Teils des großen Unternehmens kann ebensowohl kurz als lang ausfallen! kurz mit der Erklärung, daß ich ihn mit Freuden gelesen habe und mit den meisten seiner Vorschriften völlig einverstanden bin; lang, wenn ich die einzelnen beifallswürdigen Grundsätze aufzählen wollte. Indes weder das eine noch das andere Verfahren würde dem Zwecke unserer Zeitschrift entsprechen; nach der einen Seite würde der verehrte Leser doch erfahren wollen, worin das Gute der Schrift bestehe und wieweit dies neu sei, und andererseits könnte die größte Ausführlichkeit nicht das eigene Lesen ersetzen, das ich hiermit nachdrücklich empfehle. So möchte ich denn mein allgemeines Urteil zunächst dahin zusammenfassen, daß unser Buch überall den erfahrenen und selbständig beobachtenden Schulmann bekundet, der gleichwohl nirgends sklavische Nachfolge verlangt, vielmehr überall zu eignem Nachdenken auffordert, daß es kaum ein Citat enthält und doch sichtlich mit reicher Belesenheit arbeitet, daß es die Aufgabe des Lehrers und des Unterrichts groß und weit auffaßt und eben deshalb von didaktischer Handwerkerei frei ist und die kleinen Kunstmittel des Unterrichts gänzlich außer Acht läßt, daß es sich durchaus der Methode widmet und dabei gegen ihren Überschwang eindringlich warnt, dem Geschichtsunterricht bestimmt ist und doch die Gesamterziehung des jugendlichen Geistes bis in die anderen Lehrfächer hinein verfolgt, voll Vaterlandsliebe, aber ohne prunkhaften Patriotismus, kurz ein gesundes Buch, das den jungen Lehrer nicht fesselt und hemmt, sondern befreit und fördert.

Soll dieses Urteil im einzelnen belegt werden, so ist zuerst auf die Darstellung der Unterstützung hinzuweisen, die dem Geschichtsunterricht, besser gesagt der geschichtlichen Bildung des Schülers aus den anderen Lehrfächern bei einem aufmerksamen Verfahren, aber ohne künstliche Herbeiziehung zuwächst. Diese Hilfe versteht sich bei dem altsprachlichen Unterricht leicht, namentlich sobald beide Sprachen betrieben werden, S. 31, wogegen S. 32 nachgewiesen wird, daß von dem Französischen trotz seiner sonstigen unleugbaren Bildungswirkung (S. 45) eine Stärkung und Ausweitung des historischen Sinnes nicht zu hoffen ist. Vortrefflich schildert der Verf. S. 30 den Einfluß, den Caesars bell. G. als ein Quellenwerk ersten Ranges auf die Belebung der geschichtlichen Anschauung übt, die doch auch ein aufmerksamer Schulrat nicht verkennen würde (gegen S. 31), ebenso die Bedeutung der Ciceronischen Reden für diesen Zweck S. 58, welche z. B. von Dettweiler einigermaßen verkannt wird, den reichen Wert des Horaz für den Geschichtsunterricht S. 70. Aus dem deutschen Unterricht ergiebt sich diese Hilfe von selbst, falls er sachlich und ohne künstliche Übertreibung behandelt wird und nicht etwa, wie es jetzt ebenso unklar als schädlich heißt, den Mittelpunkt alles Unterrichts abgeben soll (S. 52. 67). Zudem vermag nicht jeder auch sonst tüchtige Lehrer, was geistreiche Schulmänner, wie Ludw. Giesebrecht in Stettin und Deinhard in Bromberg schufen und herbeischafften. Kleists Prinzen von Homburg (S. 46) würde ich nicht in der Obertertia, eigentlich überhaupt nicht auf der Schule lesen lassen, da er bei aller vaterländischen Aufwallung nicht nur der geschichtlichen, sondern auch der psychologischen Wahrscheinlichkeit im einzelnen bis zur Unverständlichkeit widerspricht und mit einem Worte zu romantisch, d. h. für einen jungen Kopf zu unklar und unbegrenzt ist. Der Verf. weist übrigens deutlich auf den Unterschied zwischen poetischer und geschichtlicher Wahrheit hin.

Ebenso angemessen wird die Mitwirkung eines verständigen Religionsunterrichts, S. 34 und sonst, hervorgehoben. Den Wert des englischen Unterrichts scheint mir der Verfasser S. 73 einigermaßen zu unterschätzen: die sinnliche Lebendigkeit dieser Sprache und die schlichte Wahrhaftigkeit des Ausdrucks, beides von J. Grimm schön gewürdigt, ziehen auch die Jugend an. Ich übergehe, was der Verf. verschiedentlich über die Notwendigkeit eines verstärkten lateinischen Unterrichts, über den Wert des Übersetzens ins Lateinische S. 31 u. 71, gegen den Gebrauch von Übersetzungen S. 62 sagt; diese ziehen die Schüler der oberen Klassen nicht nur nicht an, sie stoßen sie geradezu ab und fordern bei ihrem Ungeschick (wo giebt es gute Übersetzungen, etwa außer Langes Herodot und Jakobs Demosthenes?) die Kritik des selbstbewußten Primaners heraus.

Auch stimme ich mit allem, was über Benutzung der Quellen S. 58, wie von der übermäßigen Verwendung der Anschauungsmittel S. 37. 61 gesagt ist; es ist schlechterdings nicht abzusehen, welchen Vorteil die wenig beglaubigten, ästhetisch und psychologisch schwer verständlichen Bildnisse großer Menschen den Schülern bringen sollen, die sie viel eher verwirren und häufig genug enttäuschen werden. Von dem Gebrauch eines geschichtlichen Atlas namentlich im Obergymnasium denke ich günstiger als der Verf. S. 37 und glaube seine gute Wirkung öfter beobachtet zu

haben: die Wanderstätten der Völker im frühen Mittelalter, die Teilungen des karolingischen Reichs, die Ausdehnung und die Zersplitterung des Habsburgischen Besitzes, das Anwachsen Preußens, der Zerfall Polens kann durch die längste Schilderung nicht so deutlich werden wie durch einen Blick auf eine klare, nicht überfüllte Karte. Was der Verf. über Begrenzung und Behandlung des geographischen Unterrichts und über seine Verbindung mit der Geschichte sagt, ist zweckmäßig; insbesondere ist S. 15 treffend ausgeführt, daß die Geographie auf unseren höheren Schulen nicht mit der Heimatskunde, sondern mit der Ferne beginnen soll, wie laut auch seit Jahrzenten das Gegenteil gepredigt wird.[1]) Das Kartenzeichnen der Schüler wird unter den Hilfsmitteln nicht erwähnt; es kostet zwar einige Zeit, braucht auch nicht häufig zu geschehen, ist aber namentlich in den mittleren Klassen ein Unterrichtsmittel ersten Ranges.

Die Wahl des Stoffes scheint mir nach Umfang und Verteilung auf die einzelnen Klassen richtig bemessen; über einzelnes sind verschiedene Ansichten zulässig. So sehr dem Lehrer die Behandlung der alten Geschichte in den oberen Klassen, mindestens in Preußen, durch ihre übermäßige Beschränkung erschwert wird, so würde ich doch bei den Griechen die zwiefache Art der Tyrannis, bei den Römern die Eroberung Italiens vor 264 und später namentlich die leges tabellariæ nach Ursprung und verderblicher Wirkung keinesfalls übergehen. Mit Recht wird S. 15 gegen allzuzeitige Einführung in die deutsche Sage gewarnt, die bei der Unsicherheit der Umrisse nach Verständlichkeit und Anziehungskraft für die frühe Jugend keinen Vergleich mit der griechischen aushält. Klar wird S. 47 Anm. und sonst der Zeitpunkt bezeichnet, wo die deutsche Geschichte notwendig zur europäischen wird; wie sollte wohl der Primaner das Deutschland des siebenzehnten Jahrhunderts ohne Frankreich, England, Spanien, die Niederlande verstehen, welche freilich nach ihrer Beziehung auf Deutschland, aber unweigerlich auch nach ihrer inneren Entwicklung, wenn auch ohne Überladung mit Einzelheiten geschildert werden müssen. Die Jahre 1848—52 sind meines Erachtens, gegen S. 50, nicht eingehender, mindestens nicht nach den thatsächlichen Vorgängen und deren noch immer nicht klargelegten Ursachen zu behandeln, sondern nur die Triebkräfte dieser Zeit zu zeichnen. Mit 1871 ist der Unterricht schlechterdings zu beendigen, was im Grunde auch die Meinung unseres Buchs ist; was nachher kommt, ist noch nicht Geschichte, sondern Geschehen, in dessen unklarer Gährung wir immer noch befangen sind. Bei den Schlachtenschilderungen (S. 86) wird sich die Zeichnung einiger Pläne an der Wandtafel, z. B. von Hohenfriedberg, Roßbach, Leuthen, Torgau, Leipzig, Waterloo, Sedan nicht entbehren lassen, wobei der Lehrer immerhin nach dem Rate des Verf. von eigner strategischer Weisheit möglichst absehen mag.

Zu der Wahl des Stoffs gehört noch, was der Verf. S. 74 über Vorsicht und Beschränkung bei der Behandlung des jetzigen Modegegenstandes, der wirtschaftlichen oder sogenannten sozialen Vorgänge im Völkerleben sagt. Verständige Geschichtslehrer haben es schon bisher an dem Nötigen nicht fehlen lassen, ohne sich

[1]) Vgl. meine Erziehungslehre, 5. Aufl. S. 531.

hochklingender, aber unklarer und eben deshalb besonders schädlicher Ausdrücke zu bedienen; muß ich noch die Seisachthie Solons, die alten Kolonien, die Ackerverteilung, die Verpachtung der Zölle, die Latifundienbildung und den Einfluß der Sodalitien bei den Römern, die Förderung des Ackerbaus durch Orden und Klöster, die Hansa, die Handelswege im ausgehenden Mittelalter, die Bauernaufstände in Deutschland und Frankreich erwähnen? Die Schilderung dieser Vorgänge wird wahrlich mehr belehren, als überstiegene Redensarten über das Verhältnis von Kapital und Arbeit, das wir alle noch nicht genügend verstehen, und der eine Satz, daß alle Raubwirtschaft der Spanier gerade zu ihrer Verarmung verhalf, weil den tapferen Abenteurern die Lust zu schlichter Arbeit fehlte, fördert und weckt mehr, als alles Reden über Lohnbewegung und den vierten Stand.

Die schwere Aufgabe, kirchliche Streitigkeiten vor einer konfessionell gemischten Schülerschaft zu behandeln, sucht der Verf. S. 42. 80 durch den Hinweis darauf zu beseitigen, daß der Lehrer wahrhaftigen Sinnes Geschichte und nicht Theologie vorzutragen habe. Eine volle Lösung wird indes hiermit nicht geboten; die Frage bleibt eben, was geschichtliche Wahrheit sei, worüber ja die Meinungen auseinander gehen, und welcher Grad von kühler Gegenständlichkeit einem Lehrer zuzumuten sei, der seiner Kirche aus Überzeugung anhängt, was doch bei jedem Geschichtslehrer, ja bei jedem Lehrer überhaupt anzunehmen ist. Durch Verschweigen und Gleichgiltigkeit ist überhaupt beim Unterricht in solchen Klassen nicht zu helfen; nur die Liebe zu allen Schülern kann die Schwere der Aufgabe wenn nicht heben, was ich für unmöglich halte, so doch mildern. Gut ist deshalb der S. 80 u. gegebene und auch nach meiner eigenen Erfahrung erprobte Rat, vor Erörterung solcher Vorgänge ein offenes, ich füge hinzu herzliches Wort an die Schüler der andern Konfession zu richten, wodurch zwar die Schwierigkeit der Sache nicht getilgt, aber die Stellung des Lehrers gesichert und dem Zwiespalt der giftige Stachel genommen wird. Sofern es sich um das sechzehnte Jahrhundert handelt, wird auch der Hinweis auf den Ernst und den Nutzen der katholischen Gegenreformation angebracht und ohnedies unvermeidlich sein. Und wenn hier wie anderswo die Mitteilung der thatsächlichen Wahrheit nicht leicht zu erreichen ist, so darf dem Lehrer jedesfalls nirgends die Wahrhaftigkeit fehlen, wie unsere Schrift S. 38 und sonst mit Nachdruck hervorhebt, und in dieser Verbindung danke ich dem geehrten Verf. für die Anführung des herrlichen Wortes von Niebuhr S. 56, daß ein aufrichtiger Wandel vor Gott unter den geschichtlichen Erkenntnisquellen (vielleicht besser Erkenntnisbedingungen) zu nennen sei. In denselben Zusammenhang gehört, was S. 91 über die Erzielung eines sittlich strengen Urteils bei den Schülern vorgeschrieben wird; die taktvolle und tiefe Art, welche der Verf. für die Erzählung des Kriegs 1866 empfiehlt, ist sehr zu beherzigen.

Ich übergehe anderes, das sich auf die wachsende Neigung unserer Primaner zum Lesen guter Geschichtswerke S. 55. 62 (ganz natürlich bei dem Aufblühen der deutschen Geschichtsschreibung seit vierzig Jahren), über den wohlangebrachten Rat S. 64, die Lehrer möchten statt der vielen methodischen Werke über den Geschichtsunterricht lieber die Geschichte selbst durchforschen, über die erste und oberste For-

derung an die Schüler S. 20, zu lernen und den Stoff sich mit Willen, Verstand und Gedächtnis anzueignen, über die freilich schon bekannte Doppelart der Wiederholungen u. s. w. bezieht; auch die Warnung gegen das Unterfangen, bei den heranwachsenden Jünglingen alles machen zu wollen und zu können (S. 66), ist sehr zeitgemäß. Dergleichen Zuthat und Schminke ist bei der einfachen Erzählung der Zucht und Gnade, die Gott unserem Volke geschenkt hat, völlig überflüssig und deshalb wie jede Selbstbespiegelung vom Übel. Noch möchte ich auf die zweckmäßigen Winke über die Einrichtung des geschichtlichen Schulbuchs S. 21 und über die Möglichkeit wie die Grenzen des freien Vortrags S. 22. 63. 76 hinweisen, auch zu S. 77 o. bemerken, daß der Lehrer neben dem Vortrage auch die Aufgabe hat, die ganze Klasse zu beherrschen, in Zucht zu halten und durch gelegentliche Fragen anzuregen, womit der akademische Lehrstuhl nicht beschwert ist. Daß der geschichtliche Vortrag schwerer sei als jeder andere S. 63, kann ich kaum zugeben; ich habe den Religionsvortrag in der Prima, namentlich bei Behandlung der Glaubenslehre und bei der Erklärung der Augustana, erheblich schwieriger gefunden, wobei freilich manches auf Rechnung der persönlichen Anlage, auch des persönlichen Verhältnisses zu dem Gegenstande kommen mag.

Ich könnte mich noch gegen einzelnes wenden; es würde (zu S. 19) doch nicht schaden, wenn dem Quartaner die Abhängigkeit der französischen Sprache von der lateinischen an mancherlei schlagenden Beispielen klar gemacht würde. Die am Schluß S. 93 ff. mitgeteilten Vortragsproben finde ich an sich sehr gelungen, aber mindestens in ihrer Fassung und Ausdrucksweise für die bezeichneten Klassenstufen etwas hoch; indes wird hierüber wohl der lebendige Vortrag selbst entscheiden. Endlich möchte ich meinem verehrten Freunde anheimgeben, vor der hoffentlich bald nötigen zweiten Auflage seinen eignen Ausdruck etwas reiner von Fremdwörtern zu halten: reproduzieren, konstruieren, orientieren, datieren, detailliert, outriert, operiert, experimentiert, Faktum, utilitarischer Charakter, das häufig widerkehrende Repetition —, alles dieses läßt sich durch besser klingende deutsche Wörter völlig klar und noch schärfer ausdrücken. Ich besorge fast, daß der junge Lehrer beim eifrigen Lesen unsers Buchs sich diese Ausdrücke selbst aneigne und gelegentlich in den Unterricht übertrage, was nicht sehr löblich sein würde. Im übrigen spreche ich zum Schluß wie Anfangs gern meine Überzeugung aus, daß unser Werk, reichen und gesunden Inhalts, die Berufsgenossen fördern, befreien, erquicken wird.

Halle a. S. W. Schrader.

Einige Bemerkungen über Meinungsverschiedenheiten zwischen Freunden der humanistischen Schulbildung.

II.

Im vorigen Jahr ist von mir unter obigem Titel die Realgymnasialfrage besprochen. Eine andere, über die auch Freunde der Gymnasien verschieden denken, ist die nach dem Wert des neuen preußischen Gymnasiallehrplans.

In der Sitzung des preußischen Abgeordnetenhauses vom 8. März 1892 wurde von mehreren Rednern der Wunsch ausgesprochen, daß nun einmal die Kritik an der Lehrverfassung pausieren und daß in Ruhe erprobt werden möchte, was man mit den neuen Plänen leisten könne. Doch, wo neue Einrichtungen lebhaftes Interesse erregen, der Kritik den Mund verschließen zu wollen, ist ein frommer Wunsch. Dazu kam, daß andere deutsche Staaten sich vor die Frage gestellt sahen, ob sie sich Preußen in seinen pädagogischen Neuerungen anschließen sollten. Da wurde genaue Erwägung der Vorteile oder Nachteile sogar zur Pflicht. So ist reichlich kritisiert, zum teil cum ira et studio, aber auch mit ruhiger Sachlichkeit, und es traten besonders drei Standpunkte hervor. Entweder war man der Ansicht, daß man sich in Preußen zu weit von der früheren Gestaltung des Unterrichts entfernt habe, oder man glaubte, daß in der Abschaffung des bis dahin Geltenden zu wenig geschehen sei, oder man war in den Hauptsachen mit den neuen Lehrplänen einverstanden.

Von denen, welche die an zweiter Stelle genannte Ansicht vertreten und die preußische Schulreform bestenfalls als eine Abschlagszahlung für das von ihnen Gewünschte betrachten, sehen wir hier natürlich ab. Zu den vom konservativen Standpunkt aus Unzufriedenen gehören auch manche Mitglieder der Dezemberkonferenz, so O. Jäger, W. Schrader. Sonst hat sich in dieser Richtung wohl G. Wendt am schärfsten gegen Bestimmungen der neuen Pläne geäußert. Zu den im Wesentlichen Zufriedenen, die in der Mehrzahl der neuen Vorschriften die Verwirklichung berechtigter Forderungen erblicken, zählt unter Anderen auch A. Baumeister. Wir selbst haben in dieser Zeitschrift ausgeführt, wie wir gewisse Neuerungen als nachteilbringend ansehen (siehe Jahrg. II S. 162 fg., III S. 28—31. 38 fg., IV 138 fg.); einige halten wir für ebenfalls nicht nachahmenswert, wenn auch nicht für so nachteilig, wie von anderen Seiten gemeint worden ist; einige bedeuten nach unserer Überzeugung einen entschiedenen Fortschritt.

Ehe wir die wichtigsten Meinungsverschiedenheiten ins Auge fassen, mögen ein paar Punkte berührt werden, bezüglich deren alle oder nahezu alle, die sich darüber öffentlich geäußert haben, gleicher Meinung sind.

Als in der Sitzung der Berliner Konferenz vom 6. Dezember Geheimerat Stauder erklärte, daß der Minister, ohne am Lehrziel des Französischen etwas zu ändern, die Verschiebung des Beginns desselben nach Quarta für das Gymnasium in Erwägung genommen habe, erscholl ein lebhaftes Bravo. Und in der That war es ein langgehegter und vollberechtigter Wunsch, die Gymnasiasten möchten nicht, nachdem sie erst ein Jahr lang Latein getrieben, die zweite Fremdsprache beginnen müssen, ein Wunsch, den nahe lag in der jetzt erfüllten Weise zu befriedigen, nachdem 1882 der Beginn des Griechischen nach Untertertia gerückt war.

Am 5. Dezember wurde ebenfalls mit lautem Beifall eine Erklärung Stauders begrüßt, die sich anschloß an die Referate über den gemeinsamen Unterbau und die Diskussion über dieses Thema einleiten sollte: „Zunächst darf ich es als den Wunsch des Herrn Ministers bezeichnen, daß wir in etwas von der Gebundenheit der Lehrpläne, wie sie bisher bestanden, befreit werden möchten. Er sei geneigt, eine gewisse Freiheit in der Gestaltung der Pläne nach individuellen Bedürfnissen, nach lokalen Verhältnissen, soweit als möglich, zuzulassen. Von diesem Gedanken ausgehend, hat der Herr Minister schon früher seine Referenten veranlaßt, Vorschläge zu machen für verschiedene Arten eines Unterbaus." Und als später erörtert werden sollte, ob an Orten, wo sich nur lateintreibende Schulen befinden, in den drei unteren Kursen derselben neben dem Latein und statt des Lateins ein anderer Unterricht einzuführen sei, und ob es sich empfehle, an Orten, die nur lateinlose Schulen haben, an deren drei unteren Klassen nach örtlichem Bedarf lateinischen Unterricht anzugliedern, — auch da versicherte Geh. Rat Stauder, der Minister beabsichtige, nach Möglichkeit unter Berücksichtigung der lokalen Bedürfnisse und Verhältnisse eine gewisse Freiheit in der Gestaltung des Lehrplans eintreten zu lassen. Auf diese Äußerungen bezieht sich eine von Kopp, Schrader und Uhlhorn eingebrachte Resolution, denen alle Konferenzmitglieder beistimmten: „Die Konferenz spricht der hohen Kgl. Schulverwaltung für die zu Eingang ihrer Beratungen abgegebene Erklärung, in den Stundenplänen und dem Unterrichtsbetrieb der einzelnen Schulen je nach den besonderen Bedürfnissen derselben eine größere Freiheit und Mannigfaltigkeit walten lassen zu wollen, ihren ehrerbietigsten und wärmsten Dank aus, in der Überzeugung, daß gerade dadurch das höhere Schulwesen in besonderem Maße gefördert werden würde." Als nun die neuen Lehrpläne erschienen, erklärten fast Alle, die sich über sie vernehmen ließen, ihr Erstaunen und ihre Unzufriedenheit darüber, daß hier durch Einzelvorschriften über die Klassenpensen, die zu lesenden Schriften, die zu befolgende Methode in noch viel höherem Grade als früher die Freiheit der Lehrerkollegien und der einzelnen Lehrer beschränkt sei, und jüngst hat Schrader (im vorigen Heft unserer Zeitschrift) dieser Stimmung gleichfalls Ausdruck gegeben.

Wir glauben, daß man bei genauer Vergleichung der Versicherungen des damaligen Ministers und der Resolution finden wird, daß der Inhalt beider sich nicht ganz deckt, daß der Minister nur an die Vermehrung der von der Unterrichtsverwaltung zuzulassenden Schulformen, die Resolution zugleich an Erweiterung des Bestimmungs-

rechts der einzelnen Lehrkörper in Lehrplanfragen gedacht hat. Zur Erklärung der genauen Detaillierung, welche die Pläne vielfach in negativer und positiver Richtung zeigen, kann ferner sehr wohl gesagt werden, daß es bei den erheblichen Veränderungen der Stundenzahlen für mehrere Unterrichtsgegenstände der Behörde wünschenswert erscheinen konnte, bis ins Einzelne anzugeben, wie sie sich die Lehraufgaben innerhalb der neuen Rahmen ausgeführt denkt. Aber, wie dem auch sein mag, — daß der in der Resolution ausgesprochene Gedanke verwirklicht werde, daß man vielen Bestimmungen der Lehrpläne statt des Charakters von Geboten und Verboten nur den von Ratschlägen gebe, daß in ungleich höherem Maße als bisher den einzelnen Lehrerkollegien unter Zustimmung des Provinzialschulrats gestattet werde, Unterrichtsplan und Unterrichtsbetrieb nach individuellen Verhältnissen und nach ihren Erfahrungen zu gestalten, — das halten auch wir für überaus wünschenswert im Interesse des höheren Schulwesens. So könnte z. B. unseres Erachtens, um früher gemachte Vorschläge zu wiederholen, bis zu einem gewissen Grade den einzelnen Anstalten unter der bezeichneten Bedingung überlassen werden, wie sie die für beide klassische Sprachen angesetzten Stunden unter diese in den einzelnen Klassen von Tertia an verteilen wollen. Auch bezüglich der Gesamtstundenzahl wäre möglich einen gewissen Spielraum zu lassen, wie dies z. B. durch den neuesten sächsischen Lehrplan geschehen ist, und vollends bezüglich der Verteilung der Unterrichtspensen auf die einzelnen Klassen und betreffs der Auswahl von Autoren und Schriften.

Ein Punkt der Neuordnung, welcher ebenfalls fast allgemein ungünstig aufgenommen wurde (dieser auch von Baumeister), ist die Abschlußprüfung am Ende der Untersekunda. Auch hier wirkte Enttäuschung mit, um Stimmung und Ausdruck zu verschärfen. Am 18. März 1890 hatte H. v. Goßler im preußischen Abgeordnetenhause verheißen, daß das Einjährigenberechtigungswesen aus der Behandlung der organisatorischen Unterrichtsfragen gänzlich ausscheiden werde, eine Erklärung, die nicht bloß in der preußischen, sondern ebenso in der bayerischen und der badischen II. Kammer lebhaft bewillkommnet wurde. Statt dessen gewann dieses Berechtigungswesen auf die Organisation der höheren Schulen jetzt einen größeren Einfluß als je. Und um so eifriger wurde die Angelegenheit auch außerhalb Preußens erörtert, weil man in den andern deutschen Staaten eine von der obersten Militärbehörde ausgehende Zwangsmaßregel fürchtete, unnötigerweise, wie durch eine Erklärung des Herrn Staatssekretärs von Boetticher im Reichstag (siehe Hum. Gymn. 1892 S. 173) gezeigt wurde. Die Zeitungspolemik gegen das Zwischenexamen griff zu den stärksten Ausdrücken. Das „Unerhörte" erwies sich aber als vielfach schon angewandt und von Pädagogen, wie Karl Peter und Hermann Köchly, empfohlen, allerdings nicht zu dem Zweck, um die Reife für den einjährigen Dienst zu konstatieren, sondern um vor dem Eintritt in die obersten Kurse genau festzustellen, ob gewisse elementare Kenntnisse zu festem Eigentum der Schüler geworden seien. Doch auch diese Autoritäten zerstreuten nicht die Besorgnis, daß ein förmliches Examen, bei dem zumal eine außerhalb der Anstalt stehende Persönlichkeit den Vorsitz führen kann, wenn auch nicht muß, — daß ein solches Examen mancherlei anstrengende Vorbereitungen von sehr vorübergehendem Nutzen

veranlassen und durch sie, wie durch sich selbst den Unterricht erheblich stören werde. Für die Beantwortung der Frage, ob diese Befürchtung sich bewahrheitet hat, fehlt mir zureichende Instruktion. Fest steht mir, wie Anderen, daß das Einrichten des Zwischenexamens eine Disposition des Unterrichtsstoffes in einigen Fächern veranlaßt hat, die der Erreichung des Endziels wenig dient. Sehr wahrscheinlich ist ferner, daß durch die neue Einrichtung die dabei beabsichtigte Abhaltung der Einjährigkeitsaspiranten von den Gymnasien und die Befreiung der drei obersten Klassen von ungeeigneten Elementen keineswegs in höherem Grade, als durch einfaches Promotionsverfahren gelingen wird, eine Erwartung, die schon von manchen Seiten bestätigt worden ist. Und so ist es, meine ich, wohlbegreiflich, daß man auch weiterhin den Wunsch hegt, es möchte die Ausführung dessen, was Herr von Goßler in sichere Aussicht stellte, einem seiner Nachfolger gelingen und das Einjährigkeitsberechtigungswesen keinerlei bestimmenden Einfluß mehr auf die Organisation der preußischen Gymnasien üben.

Jetzt zu Punkten, betreffs deren das Bestehen einer Meinungsdifferenz zwischen Freunden des Gymnasiums in weiterem Umfang beobachtet werden kann.

1. In der frisch geschriebenen Einleitung zum „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen" findet sich eine Anzahl von Unbegreiflichkeiten. Ich würde keine von ihnen besprechen, wenn nicht ein Mann, wie Baumeister, der Autor wäre. „Die neuen Stundenpläne aller deutschen Staaten haben die Unterrichtszeit erheblich gekürzt — heißt es S. XLII — zum Behufe der Stärkung und körperlicher Gesundung der Schüler." In der That? Bayern, das mit neuen Stundenplänen voranging, hat der bis zum Jahr 1891 geltenden Gesamtstundenzahl eine Stunde hinzugefügt. — Die Zahl der Stunden in den Klassen des württembergischen Gymnasiums, die unserer Sexta bis Oberprima entsprechen, ist gleichfalls im Beginn des genannten Jahres um eine vermehrt worden. — Das Großherzogtum Hessen hatte bereits nach dem Lehrplan vom Jahre 1877 in seinen Gymnasien die wöchentliche Gesamtstundenzahl 265 (Turnen und Singen nicht gerechnet). Im Jahre 1882 fanden in Darmstadt die bekannten Verhandlungen einer aus Schulmännern, Ärzten und Kammermitgliedern gemischten Kommission über die Frage der Überbürdung statt. Die mit Rücksicht auf diese Erörterungen 1884 vorgenommene Lehrplanrevision änderte an den für die einzelnen Klassen festgesetzten Stundenzahlen nichts; die einzige Abänderung des Stundenplans bestand darin, daß der Quarta 1 Schreibstunde genommen und dafür 1 französische Stunde mehr gegeben wurde. Auch nach Erscheinen der neuen preußischen Pläne wurde in Hessen der Gymnasiallehrplan revidiert. Aus den Beratungen, bei denen Schiller Referent war, ging ein Stundenplan hervor, der genau dieselben Stundenzahlen für die einzelnen Gymnasialklassen zeigt, wie zuvor, also auch wieder die wöchentliche Gesamtstundenzahl 265, gegenwärtig die höchste von den in größeren deutschen Staaten vorkommenden. — Die badischen Gymnasien hatten nach dem Lehrplan von 1869 im Ganzen wöchentlich in allen Klassen zusammen (ohne Turnen und Singen) 268 Stunden. Im Herbst 1883 wurden davon 2 deutsche, 1 lateinische und 4 Schreibstunden gestrichen. In den letzten

Jahren aber ist von einer weitergehenden Stundenverminderung bei uns nicht gesprochen worden, wohl aber davon, ob nicht hie und da eine Stunde zugelegt werden könne. — In Elsaß-Lothringen wurde durch das Regulativ vom Jahre 1883 die Gesamtstundenzahl, ohne Singen und Turnen, auf 249 beschränkt. Durch Verfügung vom 3. Mai 1888 dagegen wurde die Gesamtzahl auf 258 erhöht; und seitdem ist keine Änderung für nötig erachtet worden.

Von den größeren deutschen Staaten haben thatsächlich nur Preußen und das Königreich Sachsen neuerdings die Stundenzahlen in den Gymnasien erheblich vermindert. Sachsen ging von 272 auf 262 zurück und steht jetzt ungefähr gleich mit Württemberg, Baden, Hessen. Preußen reduzierte von 268 auf 252.

Wie verträgt sich mit diesen Thatsachen der angeführte Satz der Baumeisterschen Einleitung? Man ist auf den ersten Blick geneigt anzunehmen, daß der Setzer dort eine Negation ausgelassen hat; doch der Zusammenhang zeigt, daß diese Konjektur nichts taugt.

Und noch gegen eine zweite Behauptung des hochgeschätzten Mannes, die mit der obigen in engem Zusammenhang steht, protestiert unseres Erachtens die Wirklichkeit. „Die Überlastung der höheren Schulen mit Lehrstoff, Lehrstunden und häuslichen Arbeiten während der letzten Jahrzehnte leugnen zu wollen, wäre Thorheit und Unverstand: die Überbürdung ist eine Thatsache.“ Baumeister zeiht damit der Thorheit und des Unverstandes auch mehrere Mitarbeiter an seinem Handbuch. Thöricht wäre es, behaupten zu wollen, daß Überbürdung an deutschen Gymnasien überhaupt nicht vorkomme. Zweifellos, sie kommt vor, wie sie vorkam und vorkommen wird: es giebt Anstalten, Klassen, Fächer, in denen sie während kürzerer oder längerer Zeit zu finden ist in folge falschen Betriebes; Schüler, bei denen sie auftritt in folge individueller Ursachen. Des Entschiedensten aber muß geleugnet werden, daß sie in Deutschland eine allgemein verbreitete Erscheinung ist, als die sie Baumeister offenbar betrachtet. Daß hier eine durchaus falsche Verallgemeinerung vorliegt, dafür sprechen keineswegs nur Urteile von Lehrern und Schulverwaltungsbeamten, sondern ebenso von zahlreichen Eltern und anderen nichtschulmännischen Beobachtern der Jugend. Ist doch während des letzten Jahrzehnts in Kammerverhandlungen verschiedener deutscher Staaten mit Bestimmtheit von Abgeordneten auf Grund häuslicher Erfahrungen nicht nur eine Überlastung der Gymnasiasten bestritten, sondern geradezu der gegenteilige Mißstand beklagt worden. Mir ist vor zwölf Jahren begegnet, daß in Besprechungen, zu denen ich die Eltern unserer Schüler eingeladen hatte und die sich zahlreichen Besuchs und reger Beteiligung erfreuten, nicht bloß das Vorhandensein einer Überbürdung entschieden verneint, sondern auch von verschiedenen Vätern mit ernsten Worten auf die entsittlichende Wirkung hingewiesen wurde, die von den zur Mode gewordenen Überbürdungsklagen auf die Jugend zum teil geübt werde: manche Schüler allerdings machten sich — hieß es — über diesen Jammer lustig, andere aber rechneten fortwährend, ob ihnen nicht zu viel zugemutet werde, und während man früher nicht anders gewußt habe, als daß man, um Fortschritte zu machen, sich anstrengen müsse, meinten jetzt Viele, man könne ernten ohne zu säen. Und auch das wurde von mehr als einem Va-

ter bemerkt, daß man vor einigen Jahrzehnten ungleich mehr durch die Schule angestrengt worden sei, ohne dadurch irgendwie Schaden an seiner Gesundheit zu nehmen, eine Behauptung, die ich selbst aus meiner Gymnasialzeit voll bestätigen kann. Daß schon der badische Stundenplan vom Jahr 1869 keineswegs hygienische Mißstände hervorrief, wurde ferner auf der im Frühjahr 1883 vom badischen Oberschulrat berufenen Konferenz, die ähnlich wie die Darmstädter zusammengesetzt war, auch durch Ausspruch von ärztlicher Seite bestätigt: „der Gesundheitszustand der badischen Jugend ist im Ganzen ein durchaus guter; der Zustand der zur Armee angemeldeten Freiwilligen ist bei uns ein recht günstiger," erklärte Obermedizinalrat Arnsperger, der Referent über die Frage des „höchsten Maßes der für Teilnahme am Unterricht und für häusliche Schularbeit in Anspruch zu nehmenden Zeit." Und wie wenig der Hessische Stundenplan zu Überbürdung führen muß, das hat der bekannte Hallenser Ophthalmolog Geheimerat von Hippel, früher Professor der Augenheilkunde in Gießen, bezeugt, der in seiner 1889 erschienenen Schrift „über den Einfluß hygienischer Maßregeln auf die Schulmyopie" die Erklärung abgab: „Daß von einer Überbürdung der Schüler während der letzten zehn Jahre nicht im Entferntesten die Rede war, kann ich aus eigener genauer Kenntnis der Verhältnisse bestimmt behaupten, da meine drei Söhne das hiesige [Gießener] Gymnasium absolviert haben."

So stehe ich denn gegenüber der in Preußen vorgenommenen Verminderung der Gesamtstundenzahlen auf einem dem Baumeister'schen Standpunkt entgegengesetzten. Ich halte die Reduktion für durchaus unnötig und teile diese Ansicht keineswegs bloß mit denen, welche mit mir bei der Abstimmung über diese Frage in der Dezemberkonferenz zur Minorität gehörten. Warum auch die Argumente für stärkere Herabsetzung der früheren Stundensummen, welche aus den Wünschen entspringen, alle Lectionen auf den Vormittag zu legen, den älteren Schülern mehr Raum zu freiwilligen Studien zu schaffen, möglichst viele Schüler am englischen Unterricht beteiligt zu sehen, — warum auch diese Gründe nach den gemachten Erfahrungen keineswegs stichhaltig sind, das habe ich mich schon im I. Heft des Jahrg. 1892 S. 27 f. bemüht zu zeigen.

Daß die preußische Unterrichtsverwaltung selbst ein Stundenmehr nicht für gesundheitsgefährlich hält, zeigt sie durch die von ihr gestatteten Ausnahmen. In der Provinz Hannover haben die drei obersten Gymnasialklassen je zwei obligatorische wissenschaftliche Stunden mehr. In der Schulpforte sind den beiden Primen sogar je drei Stunden über den Normalplan hinaus zugeteilt. An der Frankfurter Reformschule sollen die Obersekunda und die Prima der gymnasialen Abteilung ohne Turnen und Singen gleichfalls nicht 28, sondern 31 obligatorische Stunden, die entsprechenden Klassen der realgymnasialen Abteilung sogar 32 haben. Und „zum Behufe körperlicher Gesundung der Schüler" wären sonst thatsächlich die Stundenzahlen in Preußen herabgesetzt? Ins Lazareth mit den Hannoveranern, den Schulpfortensern, den Frankfurter Reformschülern!

Durch die Reduktion der Gesamtstundenzahl in den preußischen Gymnasien ist aber eine zweite Änderung veranlaßt, welche von Vielen lebhaft beklagt wird.

2. Nachdem in Berlin über die Stundenverminderung abgestimmt war, trat die Frage auf, ob die Subtraktion nur an den nichtklassischen Unterrichtsfächern oder nur an den alten Sprachen oder an diesen und jenen vorgenommen werden solle. 11 waren der Ansicht, daß nur die nichtklassischen Fächer, — 9, daß nur die klassischen, — 23, daß beide von der Zeitreduktion betroffen werden sollten; zu der dritten Gruppe gehörten außer Anderen Albrecht, Frick, Frowein, Graf, Hartwig, Paulsen, Schiller, Schulze, Uhlhorn, Zeller. Auch ich war der Meinung, daß, wenn überhaupt die Stundenzahl vermindert würde (was ich nicht wünschte), ein Minus von ein paar Stunden nicht bloß andere Fächer, sondern auch die alten Sprachen werde treffen müssen.

Was nun aber geschah, war nicht nach dem Wunsch der großen Majorität. Während die Summe der Stunden für die übrigen Gegenstände gar nicht verringert, sogar ein wenig vermehrt wurde, verloren die alten Sprachen zusammen nicht weniger als 19 Stunden (15 das Lateinische, 4 das Griechische), eine Änderung, die nach meiner Anschauung keineswegs bloß für den klassischen Unterricht Bedeutung hat. Denn es scheint mir, wie Anderen, durchaus notwendig, daß, wenn der junge Mensch dazu erzogen werden soll, eine Wissenschaft auf der Universität selbständig zu erfassen, sein Geist sich während der Schuljahre in ein Gebiet und zwar ein nicht leichtes, sondern die Kräfte mannigfach und intensiv anstrengendes bis zu dem Grade hineinarbeite, daß er hier zu freierer, selbständigerer Thätigkeit durchdringt, und ich glaube deshalb, daß ein erheblicher Abbruch, der diesem Gebiete widerfährt, zugleich einen Abbruch an der gesamten wissenschaftlichen Entwicklung der Schüler bedeutet.

Betrachte ich aus diesem Grunde die in Preußen eingetretene starke Verkürzung der altsprachlichen Lektionen im Gymnasium als etwas, das die Erreichung des spezifischen Zweckes dieser Anstalten entschieden erschweren muß, so kann ich andererseits nicht umhin, den geradezu schwarzen Vorstellungen entgegenzutreten, welche vielfach über die Folgen der preußischen Reduktion gehegt und ausgesprochen werden. „Mit dem klassischen Gymnasialunterricht geht es in Preußen zu Ende." „Was noch davon vorhanden, ist völlig wertlos." „Besser wäre es auch für die Wissenschaft der Philologie, wenn er gar nicht mehr existierte." Diese und ähnliche Aussprüche sind genug gehört worden und von Männern, deren Urteil mir nicht wenig wiegt. Hier die Übertriebenheit zu erkennen, hilft vielleicht am besten ein Blick in Länder, in deren Gymnasien noch etwas weniger Stunden für das Lateinische und Griechische zu Gebote stehen, als in den preußischen.

Ich denke, wir alle, die wir die Wiener Philologenversammlung besucht, haben durch die dortigen Ansprachen und Verhandlungen, sowie im Meinungsaustausch mit unseren österreichischen Kollegen nicht die Vorstellung gewonnen, daß der klassische Schulunterricht in Österreich tot sei oder sich doch im letzten Stadium der Schwindsucht befinde.[1]) Im Gegenteil, wir empfingen den Eindruck der Begeisterung nicht bloß für die Wissenschaft der Philologie, sondern auch für den huma-

[1]) Von besonderer Bedeutung war in dieser Beziehung die Rede des Ministers von Gautsch und der Schluß der Hartel'schen Rede (gegen Ende von S. 19 der gedruckten Verhandlungen).

nistischen Unterricht, und dieser Empfindung ist von Philologen und Schulmännern „aus dem Reich“ mehrfach öffentlich Ausdruck gegeben worden. Ich kann hinzufügen, daß mir auch bei dem Besuch von Wiener Gymnasien der griech. und lat. Unterricht keinen leichenmäßigen Eindruck machte, so sehr ich bedauerte, daß seine Wirkungsfähigkeit durch die ihm gesteckten Grenzen stark beeinträchtigt ist. — Und ähnliche Erfahrungen habe ich während meines achtjährigen Aufenthalts in der Schweiz gemacht. Denn so wenig ich mit dem Stundenmaß einverstanden gewesen, das dort dem klassischen Unterricht an den Gymnasien gegönnt war und ist, so wahrheitswidrig wäre es doch, wenn ich behaupten wollte, daß der griechische und lateinische Unterricht, wie er an den Gymnasien in Zürich (durch Schweizer-Sidler, Johannes Frey u. A.), in Winterthur (z. B. durch Arnold Hug u. Wölfflin), in Basel und anderwärts gegeben wurde, ein wertloser gewesen sei. Ebenso wenig wertlos, wie nach dem Urteil der Schulbehörden, war er nach dem der Schüler. Ich habe noch genug Äußerungen im Gedächtnis, welche bewiesen, daß man sich insbesondere am griechischen Unterricht mit großer Liebe beteiligte, Äußerungen und Handlungen. Am Aarauer Gymnasium war der Besuch dieses Lehrfachs damals in der obersten Klasse fakultativ, aber nur sehr Wenige schlossen sich aus, und als eines Tages den künftigen Medizinern in dieser Klasse durch Verpflichtung zu Arbeiten im chemischen Laboratorium der Anstalt die Möglichkeit der Beteiligung am griechischen Unterricht genommen werden sollte, haben Schüler mit der genannten Berufsabsicht ihren Unwillen hierüber sehr deutlich zum Ausdruck gebracht. Von jener Zeit her hege ich die feste Überzeugung, daß der griechische Unterricht nicht so leicht stirbt, wie manche Schwarzseher sich vorstellen, und daß er, wo er etwa einmal sterben sollte, wieder aufleben wird, eine Überzeugung, die durch das, was wir jüngst aus Nordamerika vernommen und was ich in Ungarn gesehen habe, noch gestärkt worden ist. Daß mit 6 wöchentlichen griechischen Stunden in 6 Klassen etwas Befriedigendes erreicht werden kann (wenn ich auch allezeit die in Sachsen festgehaltenen 6 × 7 griech. Stunden als das Bessere betrachten werde), dafür dürfen, glaube ich, die badischen Abiturientenarbeiten, die ich in meiner Besprechung der Wilamowitz'schen Rektoratsrede veröffentlicht habe, als genügende Zeugnisse gelten: wenigstens hat der, welcher Veranlassung zu ihrer Publikation gab, mir offen ihre Beweiskraft zugestanden. Aber auch mit dem Lateinischen steht es in Preußen nicht zum Verzweifeln. Allerdings sollte nach meiner Ansicht die Stundensumme für dasselbe in den oberen Klassen durchaus wieder vermehrt werden, und es würde zu bewillkommnen sein, wenn dies auch in den unteren geschähe. Doch darf nicht vergessen werden, welchen großen Vorteil der lateinische Elementarunterricht dadurch gewonnen hat, daß jetzt auch im zweiten Gymnasialjahr nur diese Fremdsprache und nicht daneben noch das Französische gelehrt wird[1]).

[1]) Wird behauptet, daß wenigstens das absolut Notwendige im lateinischen Unterricht auch der oberen Klassen bei der gegenwärtigen Stundenzahl noch erreicht werden kann, so möchte ich bemerken, 1) daß der Begriff des absolut Notwendigen, d. h. des noch gerade Hinlänglichen sich zum Maßstab bei den Grenzbestimmungen eines Gebietes nicht eignet, auf dem die Schüler vorzugsweise ihre Kräfte üben sollen; 2) daß die Vorstellung des absolut Notwendigen für den einzelnen Fall in verschiedenen Köpfen recht verschieden aussehen kann. Der Eine könnte es z. B. nicht für absolut nötig halten, daß der Schüler zu der Fähigkeit gelangt, das

Kurz: die starke Reduktion der klassischen Stunden im preußischen Gymnasiallehrplan ist allerdings auch nach meiner Überzeugung eine wesentliche Verschlechterung desselben, aber sie ist nicht der Art, daß man diesem Unterricht das Grablied singen sollte. Ungleich gefährlicher, als die Stundenreduktion, scheinen mir andere Dinge zu sein.

Einmal der Pessimismus vieler altphilologischer Lehrer. Denn daß dieser eine Wirkung auf ihre Thätigkeit übt, indem er ihre Berufsfreudigkeit mindert, wird wohl Jedermann für eine Naturnotwendigkeit halten. Und was muß es für einen Einfluß auf Schüler haben, wenn sie erfahren, daß ihre humanistischen Lehrer ebenso wie hervorragende Männer der philologischen Wissenschaft urteilen, der klassische Unterricht sei im Absterben begriffen? Für die Feinde dieses Unterrichts aber sind solche Anschauungen und Äußerungen willkommenes Wasser auf ihre Mühle.

Zweitens schiene mir von geradezu verderblicher Bedeutung für die humanistischen Schulstudien, wenn man in Verfügungen und Praxis fortfahren sollte, das Können und gründliche Kennen der alten Sprachen in den Hintergrund treten zu lassen, wenn man sich nicht vielmehr bald, wo man diesen Weg eingeschlagen hat, zur Umkehr wendete.

Im Publikum ist bekanntlich das Schelten über Grammatik, sprachliche Erörterungen, Schreibübungen ungemein verbreitet. Es beruht, abgesehen von dem Vorkommen verkehrten Betriebs, auf Unkenntnis der Bedeutung, welche die Sprache eines Volkes für die Einsicht in seine Anschauungen und Sitten hat, ferner auf Verkennung des Wertes, welchen die Übung im Gebrauch von ferner liegenden Fremdsprachen für das Verständnis der Autoren und welchen die durch genaues sprachliches Wissen zu gewinnende Interpretation für die geistige Entwicklung der Schüler besitzt. Die beiden letzten Punkte habe ich mich bemüht außer mehreren anderen Dingen in einem Rundschreiben darzulegen, das ich im vorigen Jahre an die Eltern unserer Schüler richtete. Da eine Reihe von Kollegen mich versicherten, daß ich dabei auch ihre Ansicht zum Ausdruck gebracht, und da ich durch Äußerungen von Vätern weiß, daß meine Bemühung nicht erfolglos war, so mag es gestattet sein, hier den bezüglichen Passus des Cirkulars mitzuteilen. Ich thue es in der Überzeugung, daß alles ungleich besser gesagt werden könnte, aber zugleich in der Meinung, daß wir Verteidiger des humanistischen Unterrichts der Aufgabe uns nicht werden

sprachliche Verständnis auch eines lateinischen Autors, der nicht zu den allerleichtesten gehört, abgesehen von besonderen Schwierigkeiten, selbständig zu finden; ein Anderer könnte ein eingehendes sachliches Verständnis (das bei lateinischen Autoren meist schwerer zu gewinnen ist, als bei griechischen) nicht für absolut notwendig halten; ein Dritter könnte den Umfang der lateinischen Lektüre in einer Weise beschränken, die Anderen als durchaus unzuläßig erschiene.

Wenn übrigens wegen der Verminderung der Lateinstunden lediglich die preußische Neuordnung angegriffen wird, so verlangt doch die Gerechtigkeit darauf hinzuweisen, daß auch in den neuen Gymnasiallehrplänen, welche zuerst ans Licht traten, den bayerischen (sie wurden als vorläufige ministerielle Bekanntmachung am 28. Januar 1891 veröffentlicht), die Zahl jener Stunden beträchtlich herabgesetzt ist und daß das Latein dort wöchentlich nur über 4 Stunden mehr als in Preußen verfügt, in den Primen ebenfalls nur über 6 Stunden. Daß in Bayern nach unserem Dafürhalten gleichfalls eine Vermehrung der Lateinstunden stattfinden sollte, haben wir uns auch schon früher erlaubt auszusprechen, und die Erfüllung dieses Wunsches hätte dort um so weniger Schwierigkeit, als die Gesamtstundenzahl an den bayerischen Gymnasien sehr gering und als in den maßgebenden Kreisen der bayerischen Bevölkerung, wie bekannt, eine dem klassischen Unterricht sehr günstige Stimmung die herrschende ist.

entziehen können, von Zeit zu Zeit in ähnlicher Weise die Eltern unserer Zöglinge über gewisse Punkte zu verständigen, die einer falschen Auffassung ausgesetzt sind[1]).

Wenn auch die hervorragende Geeignetheit der klassischen Sprachen für das im Gymnasium zu erreichende Ziel von Kundigen nicht geleugnet wird, so hört man doch bisweilen die Methode des Unterrichts tadeln.

Besonders scheint manchem jede Übertragung in das Lateinische und Griechische als eine völlig zwecklose Mühe. Denn allein doch das Verständnis der antiken Autoren könne das Ziel des Unterrichts sein. Warum also die Zeit verschwenden mit Übungen in dem schwierigen Gebrauch der alten Idiome? Wenn man sie bei Seite lasse und die Zeit ganz auf Lektüre verwende, so werde man in ihr ungleich mehr leisten können.

So einleuchtend dies auf den ersten Blick scheinen mag, so falsch ist es nach aller Erfahrung, die man gemacht.

Die alten Sprachen weichen in Bezug auf die Bedeutung der einzelnen Wörter, wie in den Gesetzen der Formenbildung und Wortfügung von unserer Muttersprache sehr stark ab, unvergleichlich stärker, als irgend eine der romanischen oder die englische Sprache. So gewährt die Übertragung aus dem Deutschen in jene nicht bloß eine vortreffliche Denkübung, sondern die bezeichnete Verschiedenheit macht es auch für Jeden, der nicht ein besonderes Sprachtalent besitzt, ungemein schwer, sich ohne Übung im Gebrauch der antiken Sprachen so in sie hineinzuarbeiten, daß er zu einigermaßen sicherem und geläufigem Verständnis der antiken Autoren gelangt. Jedenfalls ist auch auf diesem Gebiete Nachahmung der beste Weg zu eindringendem Verstehen und führt auch hier das Können am sichersten und kürzesten zum Kennen. Der Beweis dafür ist schon oft gegeben durch die Unterrichtserfolge in Anstalten, wo man glaubte anders verfahren zu dürfen. Auch Preußen, wo man jetzt zwar jene Übungen keineswegs aufgegeben hat, aber sie einschränken zu können glaubte, liefert einen Beitrag zur Bestätigung. Der Reichstagsabgeordnete Dr. Kropatscheck sprach jüngst als Resultat der Beobachtungen an seinen Söhnen, die ein Berliner Gymnasium besuchen, aus: „Die Schüler lesen, seitdem Anwendung der alten Sprachen nicht mehr so geübt wird wie früher und ein Teil der hierfür bisher verwandten Zeit der Lektüre zugewiesen ist, — sie lesen nicht etwa mehr, sondern sie lesen entschieden weniger und mühevoller." Und das gleiche Urteil haben schon andere auf Grund ihrer Erfahrungen gefällt.

Auch eine andere Ausstellung tritt öfter auf. Man nehme es bei der Lektüre zu genau mit dem Einzelnen des sprachlichen Ausdrucks: nicht auf so mühsam gründliche Erfassung des

---

[1]) Der Geheime Schulrat Vogel in Dresden erklärt am Schluß seines interessanten Aufsatzes „der alte und der neue Kurs im Lateinunterricht" (Neue Jahrb. für Philol. u. Pädag. II. 1895 Heft 7), daß er für den Teil von Deutschland, auf den sich seine Amtserfahrungen erstrecken, das Vorhandensein einer nachhaltigen und tiefgehenden Opposition gegen die Hauptfächer des Gymnasiums und ihren dermaligen Betrieb in Abrede stellen könne; und er fügt hinzu: „Einzelnen abfälligen Zeitungsartikeln, Vereinskundgebungen und in Zwischenräumen erschienenen Schmähschriften wird man doch nicht die Ehre sonderlicher Beachtung anthun."

In dem letzteren Punkte denke ich etwas weniger optimistisch. Die überallhin gelangenden antihumanistischen Preßerzeugnisse sind in den weitaus meisten Fällen allerdings gesunder Logik so bar und zeigen eine solche Unwissenheit, daß sie der geringsten Beachtung unwert scheinen. Doch es wäre eine Täuschung, sie für wirkungslos zu halten. Manche Eltern und Schüler lachen darüber, aber auf Andere wirken sie zweifellos in irreführender Art, wie zahlreiche sozialistische Schriften und Artikel trotz Unlogik und Unwahrheit ihre Wirkung thun. Sie stellen den „geplagten" Schülern und den mitgeplagten Eltern bei Abschaffung der klassischen Studien ein ungleich sorgen- und müheloseres Leben in Aussicht. Alle jungen Leute, die es nicht sonderlich lieben sich anzustrengen, werden hier leicht, weil gern überzeugt, daß ihre Anstrengung mit den klassischen Sprachen ganz unnötig ist; und viele Eltern, deren Söhne wegen ihrer lateinischen oder griechischen Leistungen im Gymnasium nicht vorwärts kommen, glauben bereitwilligst, daß ihre Kinder das Opfer eines Molochdienstes geworden sind.

Deswegen habe ich die Ansicht, daß auch solche Schriften nicht einfach als nichtexistierend betrachtet, sondern von Zeit zu Zeit öffentlich abgefertigt werden müssen und öfter, als wir zu thun pflegen.

Sinnes der einzelnen Worte und Sätze komme es an, sondern lediglich darauf, daß der „Geist der Alten" erfaßt, „die „Schönheit ihrer Schöpfungen" empfunden werde. Dieser Geist der Alten, den der Lehrer den Schülern zum Zweck mühelosen Genusses destillieren soll, ist schon öfter von wirklich geistvollen Männern verspottet worden. Ich möchte wissen, was die Mathematiker oder Physiker sagen würden, wenn an sie die Anforderung gestellt würde, den Schülern nur den Geist der Mathematik und Physik zu übermitteln und sie zu bewahren vor allen peniblen Rechnungen und exakten geometrischen Demonstrationen. Nun, wie die Aufgabe der Mathematik ist, den Schüler zu nötigen, daß er nichts unbewiesen hinnehme, überall auf den Grund gehe und vom Feststehenden vermittelst streng logischen Fortschritts zu neuen Sätzen gelange, so ist es Pflicht des philologischen Unterrichts, die Schüler zu befähigen und daran zu gewöhnen, daß sie, auf festem grammatischem Fundamente fußend, durch scharfe Interpretation zur Erfassung der Gedanken eines Autors durchdringen.

Dazu hat dann allerdings noch manches Andere in der Schulerklärung zu treten. Was ein Historiker, was ein Epiker erzählt, soll gewissermaßen miterlebt werden. Eine gerichtliche oder staatsmännische Rede, die einst in Rom oder Athen fesselte und überzeugte, eine Tragödie, die im Dionysostheater die Zuschauer erschütterte, soll auch auf unsere Zöglinge einen lebhaften Eindruck machen. Die Empfindungen eines Lyrikers, die im Bereich ihres Gefühlslebens liegen, sollen sie nachempfinden. Die Gedankenreihen eines philosophischen Gesprächs müssen in ihrem Zusammenhang nachgedacht und ihre Richtigkeit erwogen werden. Dabei ist ferner auch die Kunstform des Gelesenen dem Schüler zum Verständnis zu bringen. Endlich sind die Beziehungen des Altertums zur Gegenwart, wenigstens in den obersten Klassen, bei den zahlreichen Gelegenheiten, welche die klassische Lektüre bietet, aufzuzeigen, insbesondere die weitgehende Einwirkung auf unsere Litteratur; oder das Verständnis der Gegenwart ist zu fördern durch Darlegung des gegensätzlichen Verhältnisses, in dem wir in anderen Punkten zu den Alten stehen.

Doch, wenn all dies etwa die Blüte der Lektüre klassischer Autoren genannt werden kann, so wäre es verkehrt, darum die oben bezeichnete, grundlegende Arbeit, die dem Schüler zugemutet wird, geringer zu schätzen. Sie darf sogar insofern noch wichtiger genannt werden, als hier der Schüler seine Kräfte in intensiver Weise übt und stärkt. Und verkehrt auch ist es, hier der Genauigkeit eine Grenze ziehen zu wollen und etwa zu sagen: auf einen Buchstaben kommt es nicht an. Nein, auch ein Buchstabe ist unter Umständen von nicht geringer Wichtigkeit, wenn es gilt, den Sinn des Schriftstellers richtig zu erfassen. Wer daran zweifeln sollte, möge an die „sinnentstellenden Druckfehler" denken, die nicht selten durch Vertauschung eines einzigen Buchstaben entstanden sind.

Die Genauigkeit, welche auch das Kleine nicht verachtet, ist eine Eigenschaft, welche wir denen, die zu einem gelehrten Beruf vorbereitet werden sollen, überhaupt, so weit irgend möglich, anerziehen müssen; und die Hauptaufgabe fällt hier natürlich in den Gymnasien dem Hauptgebiete des gymnasialen Unterrichts zu. Es sollten also die Genauigkeit im philologischen Unterricht nicht bloß alle Theologen, Juristen und Historiker als einen Segen anerkennen, die allerdings in ihrer Wissenschaft dann unmittelbaren Gebrauch von ihr zu machen haben, sondern auch die Vertreter der Mathematik, der Naturwissenschaften und der Medizin, die alle die höchste Exaktheit auf ihrem Gebiet fordern, aber zum Teil wunderlicherweise die Genauigkeit in sprachlichen Beobachtungen und in der Deutung fremdsprachlicher Texte nicht zu würdigen verstehen. Wir behaupten: wenn unzählige tüchtige Mediziner, Naturforscher, Mathematiker aus den deutschen Gymnasien hervorgegangen sind, so hat dies teilweise sicher darin seinen Grund, daß ihnen im philologischen Unterricht nichts von Exaktheit geschenkt worden ist. Die Arbeitsenergie und die Gewöhnung an eindringendes, nicht oberflächliches Arbeiten, die sie auch hier gewannen, ja wegen des Raumes, den der klassische Unterricht auf den humanistischen Anstalten einnimmt, besonders hier gewannnen, haben sie dann auch auf das von ihnen gewählte Berufsgebiet übertragen. Und selbst für Leute, welche nach Absolvierung des Gymnasiums praktische Berufsarten ergreifen, ist jene gescholtene Genauigkeit wahrlich nicht von Nachteil gewesen.

Aber keineswegs etwa von allen Vertretern der exakten Wissenschaften gilt das, worüber ich eben meine Verwunderung äußerte. Viele denken anders. Es dürfte interessant sein, beispielsweise einen bedeutenden Mediziner das Gegenteil von Minderschätzung der Exaktheit im philologischen Unterricht aussprechen zu hören.

Der Geh. Medizinalrat Ludimar Hermann, jetzt Professor der Physiologie an der Königsberger Universität, vor 15 und mehr Jahren Lehrer seiner Wissenschaft an der Zürcher Hochschule, hielt am 29. April 1879 als Rektor der letzteren eine Rede über „die Vorbildung für das Universitätsstudium, insbesondere das medizinische", wo sich folgende Stelle findet, die in mehr als einem Satze bemerkenswert ist: „Der wegen Überbürdung des Vorunterrichts gemachte Vorschlag, im klassischen Unterricht das Griechische ganz zu beseitigen, scheint mir der verwerflichste von allen: denn fast in allen Vorteilen, die vorhin erwähnt wurden, steht das Griechische noch vor dem Lateinischen. Es ist formenreicher und schwieriger, daher von noch mehr ausbildender Wirkung, es steht mit der Einführung in die Antike noch inniger im Zusammenhang. Die griechische Grammatik nur oberflächlich zu lehren, auf richtige Accente u. dgl. weniger Wert zu legen, ist des Gymnasialunterrichts unwürdig. Man kann über die Ausdehnung desselben streiten, aber seine Gründlichkeit darf nicht angetastet werden, d. h. der Gymnasiallehrer darf nichts Falsches dulden und durchgehen lassen. Ein hervorragender Schriftsteller schließt einen Aufsatz über unsere Frage mit der Forderung: Kein griechisches Skriptum mehr! Auch dies ist eine nicht das Quantum, sondern das Quale antastende Forderung. Das griechische Exerzitium oder Extemporale ist kein Schritt weiter hinaus, sondern nur eine Befestigung der Grammatik und als solche unentbehrlich, wenn überhaupt griechische Grammatik gymnasial d. h. gründlich getrieben werden soll."

Zu den Worten Hermanns, die sich auf die griechische Accentlehre in der Schule beziehen, hatte ich, mit Rücksicht auf falsche Urteile über diesen Punkt, folgende Anmerkung hinzugesetzt:

Von der Schwierigkeit der richtigen Accentuation in Aussprache und Schreibung griechischer Wörter hat man manchmal die wunderbar übertriebensten Vorstellungen und ebenso von der Strenge der Lehrer in dieser Beziehung. Ganz übersehen dagegen wird die eminente Erleichterung, die für das Verständnis der griech. Texte durch die Accente geboten wird. Sind doch unzählige Wörter und Wortformen im Griechischen nur durch den Accent verschieden. Würde er nicht den Weg weisen, so müßte aus dem Zusammenhang der Sinn erschlossen werden, was Schülern sehr häufig schlecht gelingen würde.

Wir hätten auch hinzufügen können, daß man ohne Accentuation überhaupt keine Sprache auszusprechen vermag, daß dies auch früher mit dem Griechischen bei uns keineswegs geschah, daß man sich da aber erlaubte etwas zu thun, was Jedermann bei Anwendung auf das Deutsche als einen schauderhaften Unfug bezeichnen würde: man übertrug auf das Griechische im Allgemeinen die Regeln der Accentuation einer anderen Sprache, des Lateinischen.[1])

Doch die Frage, ob die in allen Texten gedruckten Accente auch ausgesprochen und geschrieben werden sollen, tritt bei der Leichtigkeit, mit der das erreicht werden kann, wenn es von unten auf geschieht, ganz zurück gegen die andere, ob nicht bloß aus dem Lateinischen und Griechischen übersetzt werden soll, sondern auch in diese Sprachen. Und wenn da auch einzelne philologische Schulmänner die Meinung

[1]) Wenn jüngst ein Philologe die griechische Accentlehre eine „Erfindung der alexandrinischen Grammatiker" genannt hat, so ist das nicht eine arge Ketzerei (welchen Vorwurf er erwartet), sondern nur eine Unüberlegtheit, die als solche sehr leicht durch die Vergleichung des Altgriechischen mit anderen indogermanischen Sprachen und mit dem Neugriechischen erwiesen wird. Ich glaube, es hätte genügt, daß jener Satz im 17. Jahrhundert ausgesprochen worden ist.

ausgesprochen haben, daß die Übersetzungen in die klassischen Sprachen ganz oder doch in den oberen Klassen wegfallen sollten, und wenn Schulbehörden auf dem Wege der Beschränkung durch Verfügungen ziemlich weit gegangen sind, beide in der Hoffnung dadurch die Lektüre zu höherer Blüte zu führen, so ist zu sagen: Beweist, daß ihr nicht Unrecht habt, durch Ergebnisse der Praxis; die, welche wir kennen, sprechen alle dagegen.

Aus persönlicher Erfahrung sei mir gestattet folgendes beizufügen. Die Übungen der Übertragung ins Griechische, welche ich im Laufe meiner Lehrthätigkeit habe anstellen lassen, wichen an verschiedenen Anstalten und zu verschiedenen Zeiten nach Umfang und Schwierigkeit ziemlich stark von einander ab, gleich aber blieb das Verhältnis zwischen der Geübtheit der Klassen in dieser Richtung und dem Umfang der Lektüre. Wo mündliche und schriftliche Übersetzungen in die antike Sprache in den oberen Kursen fast ganz unterblieben, war die Lesung der Autoren fortwährend durch Erörterung elementarer, von der Betrachtung des Inhalts abziehender Grammatikalien gehemmt und rückte sehr langsam vorwärts. Wo ich am Anfang jeder Stunde einige Minuten mündlichem Übertragen ins Griechische und wöchentlich je eine halbe Stunde einer schriftlichen Übersetzung opferte, da ist dieses Opfer reichlich durch rasches Fortschreiten der Lektüre belohnt worden: der scheinbare Zeitverlust erwies sich als Zeitgewinn, jenes Üben im Gebrauch der Fremdsprache zeigte sich nicht bloß als der sicherste, sondern auch als der kürzeste Weg zur Erhaltung des notwendigen sprachlichen Wissens. Wenn mein verehrter Vorgänger am Aarauer Gymnasium, Rudolf Rauchenstein, und wenn ich nach ihm im Stande war, trotz der geringeren Stundenzahl, die das Griechische im Ganzen dort im Vergleich zu den deutschen Gymnasien hatte, in der obersten Klasse einen ziemlichen Umfang griechischer Lektüre zu erreichen, wenn ich neben Homer und einem sophokleischen Stück beispielsweise auch ein euripideisches und ein äschylisches lesen und mit denselben Schülern den ganzen Phädon durcharbeiten und mit ihnen Inhalt wie Kunstform dieser Werke eingehend besprechen konnte, wenn die Meisten im obersten Kurs geneigt waren, durch Privatlektüre ihre Kenntnis der griechischen Litteratur zu erweitern, so wurde dies nach meiner Überzeugung dem Umstand verdankt, daß die Übungen der Übertragung ins Griechische von uns trotz der knapp bemessenen Zeit nicht als unnütz und zeitraubend in die Ecke gestellt, sondern bis obenhin beibehalten wurden.

Über den häufig in Schulverfügungen verschiedener Staaten bei Stundenverminderungen gespendeten Trost, daß durch verbessertes Lehrverfahren der Ausfall wieder werde gut gemacht werden, kann man scherzen, und auch ich habe es gethan. Indes eine Wahrheit ist doch, daß man bei weniger Zeit, aber besserer Methode in dem klassischen wie in anderem Unterricht dasselbe, ja bisweilen mehr erreichen kann. Nur meine ich, diese bessere Methode ist bei dem philologischen Unterricht nicht eine ganz neue, bis zum Ende des neunzehnten Jahrhunderts ganz unbekannte, sondern das Verfahren, welches niemals aus den Augen verliert, daß vor Allem die sprachlichen Fundamente festgelegt sein und fest bleiben müssen. Deshalb habe ich starken Anstoß an der Stelle der neuen preußischen Lehrpläne genommen,

wo es heißt, daß die griechischen Übersetzungsübungen in den drei obersten Klassen ganz aufhören sollen, und habe meine Befürchtung ausgesprochen, daß dann die Zukunft thatsächlich einst bringen könne, was Wilamowitz als gegenwärtig geschildert hat.

Und im Lateinischen wird ganz ebenso das Zurückgehen in der Anwendung des fremden Idioms ein Zurückgehen auch der Lektüreleistungen im Gefolge haben. Dies erkennt selbst Paulsen an, der in der Dezemberkonferenz nicht bloß den lateinischen Aufsatz, sondern auch das lateinische Skriptum als Bestandteil der Abiturientenprüfung verwarf. In seinem 1893 gehaltenen Vortrag „über die gegenwärtige Lage des höheren Schulwesens in Preußen", wo er die erfolgte Herabsetzung der Zahl der klassischen Stunden beklagt, lesen wir: „Allerdings findet im Lateinischen nun eine nicht unwesentliche Erleichterung dadurch statt, daß die alte Aufgabe: Fertigkeit im Lateinschreiben, wegfällt. So wünschenswert nun nach meiner Überzeugung die Beseitigung dieses veralteten Zieles und besonders die Beseitigung des lateinischen Aufsatzes als Schlußleistung ist, so darf man doch nicht vergessen, daß die Übungen im Lateinschreiben, die jetzt stark beschränkt werden, die Sicherheit der Bewegung in der Sprache zu heben beitrugen; war der Aufsatz nicht das zweckmäßigste Mittel, Latein lesen zu lehren, so war er doch ein Mittel" [1]) (worauf eine Stelle folgt, in der sich Paulsen gegen das zu starke Sparen am grammatischen Unterricht ausspricht, welches lediglich die Folge haben werde, daß „die Lektüre noch mehr zu grammatischer Erklärung verwendet" werden müsse).

Einer der bedeutendsten Altertumsforscher der Gegenwart hat 1877 am Schluß der Wiesbadener Philologenversammlung den Ausspruch gethan: „Das Gymnasium wird genau in dem Maße, als es solide Sprachkenntnis fördert, seine Schüler zu vollerem Verständnis der antiken Meisterwerke und zu begeisternder Freude an ihnen hinführen. Wenn die Schule der bewährten Hilfsmittel, durch welche grammatische Sicherheit befestigt und erhalten wird, sich entschlagen wollte, wenn sie träumen sollte, ohne Arbeit zum Genuß leiten zu können, würde sie an der geistigen und sittlichen Gesundheit ihrer Pflegebefohlenen sich unheilvoll vergehen". Die Beachtung dessen, was mit diesen Worten Usener gesagt, scheint mir noch wichtiger als die Stundenzahlfrage. Wo es nicht beachtet würde, könnte auch eine reichliche Vermehrung der lateinischen und griechischen Lektionen nicht helfen.

3. Wir kommen zu dem Vorwurf, der den preußischen Neuerungen ebenso häufig gemacht ist, wie derjenige zu starker Beschränkung des klassischen Unterrichts: es sei dem Encyklopädismus zu sehr gehuldigt, den nicht centralen Unterrichtsgegenständen zu viel Raum bewilligt worden.

Auch ich halte, jedenfalls im Gymnasium, die Lehrplangestaltung für einen pädagogischen Unsinn, die von der Vorstellung des Rechtes der verschiedenen Fächer ausgehend die mannigfaltigsten Unterrichtsstoffe bei der Stundenverteilung möglichst gleichmäßig zu berücksichtigen strebt. Ich halte die Unterscheidung von Haupt- und Nebengebieten

[1]) Interessant ist es, hier zu vergleichen, wie Köchly, der von Reformern noch gern wegen seiner Äußerungen im Dresdener Gymnasialverein zu Hilfe gerufen wird, zwar dort den lateinischen Aufsatz in schärfster Weise verdammte, aber später in seiner Heidelberger Zeit zu offen erklärter Schätzung auch freier lateinischer Arbeiten gelangte.

für durchaus notwendig, wenn auch nicht in dem Sinne, daß der Schüler, auf den Nebengebieten seine Pflicht nicht ebenso wie auf dem Hauptgebiet zu erfüllen hätte, und nicht so, daß die ersteren durch ein zu geringes Maß der ihnen eingeräumten Zeit wirkungslos gemacht werden dürfen. Über den Schaden, den nach meiner Überzeugung die zu starke Einengung des centralen Gebietes durch die anderen Fächer für die ganze geistige Entwicklung des Schülers hat, kann ich auch nicht durch die Bemerkung getröstet werden, daß der eigentliche Mittelpunkt des Unterrichts ja die Seele des Schülers sei, oder durch den Satz, daß gleich starke Betonung verschiedenartigsten Lehrstoffes dann unbedenklich werde, wenn nur überall die verbindenden Fäden gefunden und benutzt würden[1]). Ich meine vielmehr, daß die Wahrheit von der Notwendigkeit der Konzentration auf ein Hauptgebiet für die Erziehung des jugendlichen Geistes durch keine theoretischen Erörterungen und keine praktischen Erfahrungen je umgestoßen werden wird.

Wenn man nun aber die Frage aufwirft, ob in der encyklopädistischen Richtung durch die neuen Lehrpläne zu weit gegangen sei, so lautet doch die Antwort keineswegs so ungünstig, wie sie mehrfach gegeben worden ist. Denn Thatsache ist, daß die nichtklassischen Lehrfächer nur 3 Stunden mehr erhalten haben, als sie vorher besaßen, und daß unter diesen sich zwei Zeichenstunden befinden, von denen man schwerlich einen schädlichen dezentralisierenden Einfluß befürchten wird. Aber vielleicht ging schon der Lehrplan von 1882 zu weit in der Zuteilung von Stunden an die nichtzentralen Fächer?

Nicht ohne Interesse dürfte hier die Vergleichung mit dem badischen Lehrplan sein. Ist er doch hervorgegangen aus den Beratungen von vier Männern, denen Niemand die Neigung oder Schwäche nachsagen wird, den klassisch-philologischen Grundcharakter des Gymnasiums zu opfern. Es waren der verstorbene Minister Jolly, der ebenfalls verstorbene Oberschulrat Deimling (damals Referent in der Oberschulbehörde über die Gymnasien), der jetzige Hauptreferent über Gymnasialangelegenheiten Geheimerat Wendt und der damals als außerordentliches Mitglied des Oberschulrats zu der Beratung hinzugezogene Professor Köchly (der von dem enzyklopädistischen Irrweg seiner Dresdener Zeit nach eigener Erklärung schon in der Schweiz zurückgekommen war). In dem neuen badischen Lehrplan v. J. 1869 nun hatten die nichtklassischen Unterrichtsgegenstände (wenn wir vom Schreiben absehen, aber den Zeichenunterricht mitrechnen) eine Stunde mehr, als gegenwärtig in Preußen, und nach der im Jahr 1883 erfolgten Streichung zweier deutscher Stunden in VI u. V haben sie bei uns jetzt doch nur eine Stunde weniger. (Und die Gymnasien des Kgr. Sachsens haben nach dem Plan vom 6. Dez. 1891, wenn wir von den technischen Fächern absehen, nur zwei Stunden weniger für die nichtklassischen Unterrichtsgegenstände zur Verfügung als die preußischen Anstalten.)

Auch dürfte es in der That so leicht nicht sein, Vorschläge zur Einschränkung jener Unterrichtsgegenstände zu machen, welche Aussicht auf Durchführung hätten.

[1]) Daß die Weise, in der man sich bestrebt hat die verschiedenen Lehrgegenstände der einzelnen Kurse mit einander zu verknüpfen, zum Teil feinsinnig und anregend ist, soll damit keineswegs in Abrede gestellt werden.

Treitschke hat bekanntlich nach der preußischen Gymnasialreform vom Jahr 1882 seinem Unwillen über manche der vorgenommenen Neuerungen in den preußischen Jahrbüchern Ausdruck gegeben, so dem über die Vermehrung der französischen und der Geschichtsstunden, und er schloß diesen Passus seiner Abhandlung mit den Worten, daß von den drei historischen Lehrstunden in den oberen Klassen mindestens eine ohne Schaden entbehrt werden könne. Er hat dieselbe Ansicht 1890 wieder drucken lassen. Aber obgleich ein Historiker so gesprochen, die Ausführung dieses Gedankens, die Beschränkung der geschichtlichen Lehrstunden in der Obersekunda und den Primen auf 2 oder gar 1 wird auch den Verteidigern der straffsten Konzentration nicht wohl möglich erscheinen, und jetzt weniger noch als früher, wo die alte Geschichte in Preußen um des abschließenden Zwischenexamens willen aus der Untersekunda verwiesen worden ist. Oder möchten wir der Geographie von den 1 oder 2 gesonderten Stunden, die sie in den unteren und mittleren Klassen hat, etwas Erhebliches abgezogen sehen? Wenn sie lediglich dem Gedächtnis Stoff böte, vielleicht. Aber, da sie zugleich die Vorstellungskraft der Schüler in hervorragendem Grade zu erziehen vermag, schwerlich.

Von der Mathematik urteilt Treitschke, daß sie und der eng damit zusammenhängende physikalische Unterricht das zweite große Unterrichtsmittel der Gymnasien seien,[1]) und er hebt den Wert der durch sie gewonnenen Erziehung nicht bloß für Mediziner und Naturforscher, sondern auch für Juristen und Theologen hervor. Unseres Erachtens sind die Lehrziele der Mathematik, die man in den Gymnasien zu erreichen sucht, für das Gros der Schüler öfter zu hoch. Das nicht selten vorkommende Zurückbleiben fleißiger Schüler in der Mathematik, die sonst Tüchtiges leisten, und das Urteil ihrer mathematischen Lehrer, daß mit diesen Jungen nichts anzufangen sei, reden eine deutliche Sprache. Auch haben wiederholt akademische Lehrer der Mathematik und selbst mathematische Schulmänner vor Übertreibung gewarnt, so Holzmüller in der Berliner Konferenz.[2]) Aber von der Frage der Lehrziele wesentlich verschieden ist die, wie viele Stunden wöchentlich darauf verwandt werden sollen, um die Schüler im mathematischen und physikalischen Denken zu üben, das mir ein für die Ausbildung des Geistes nicht entbehrliches Komplement des philologisch-historischen Denkens zu sein scheint. Die preußischen Gymnasien verwenden auf Rechnen und Mathematik von VI bis Oberprima jetzt meist 4, in einigen Klassen 3 wöchentliche Stunden; ebenso Württem-

[1]) Daß der Mathematik nur die zweite Stelle im Lehrplan des Gymnasiums gebühre, begründet er mit den zutreffenden Worten: „Die allumfassende Sprache beherrscht einen ungleich größeren Kreis von Vorstellungen als die Mathematik. Der klassische Unterricht führt den Schüler in die historische Welt, er weckt ihm das erste Verständnis für geistige Vorgänge und sittliche Mächte, er wirkt befreiend auf die junge Seele, und nichts bezeichnet den geistigen Gehalt der friedericianischen und der bonapartistischen Staatskunst so deutlich, wie die bekannte Thatsache, daß Friedrich die klassische Bildung bevorzugte, Napoleon die mathematische."

[2]) „Ich bin Mathematiker und Lehrer der Mechanik, also Realist durch und durch; aber ich warne vor aller Übertreibung der Mathematik an den höheren Schulen. Sie bewegt sich in einem engen Gedankenkreis. Der sprachliche Unterricht hat bedeutend mehr Denkformen zur Verfügung. Ich möchte Ihnen empfehlen, auf dem Gymnasium unter Anderem zu streichen: diophantische Gleichungen, Kettenbrüche, Theorie der Maxima und Minima und analytische Geometrie. Das letztere ist ein etwas künstliches, aus der Anschauung heraustretendes Gebiet, das wir wirklich auf dem elementaren Standpunkt nicht brauchen". (Prot. S. 270).

berg, Sachsen, Baden. Im Ganzen kommen, die Stundenzahlen der einzelnen Klassen zusammengerechnet, gegenwärtig für Preußen 34 Stunden, für die beiden als konservativ gepriesenen Länder Württemberg und Sachsen und für Baden 33, für Hessen sogar 35 heraus. Der Physik wendet Preußen jetzt im Ganzen 10 Stunden wöchentlich zu, indem es damit in Obertertia beginnen und die Naturgeschichte in Untertertia abschließen läßt. Die anderen genannten Staaten haben alle von Untersekunda bis Oberprima je 2 physikalische Lektionen in der Woche, also im Ganzen 8. Soll in Zukunft Preußen wieder unter diese Zahlen gehen und in den beiden Sekunden, wie früher, nur je 1 Wochenstunde einem Fache geben, das um seiner experimentellen Seite willen durch zu knappe Zeitbemessung völlig wirkungslos gemacht wird und dann in den genannten Klassen besser ganz wegfiele?

Wenn man überhaupt fragt, welche Lehrfächer neben dem Hauptgebiet des Gymnasiums besondere Rücksicht verdienen, so scheinen es mir die zu sein, welche besonders geeignet sind in anderen Richtungen, als jenes Gebiet, die geistigen Kräfte auszubilden. Dies ist nach unserer Auffassung der entschieden durchschlagende Grund für den Anspruch, daß Mathematik, Physik, Naturgeschichte und Zeichnen im gymnasialen Lehrplan vertreten sein sollen. Daß der wesentliche Zweck der Naturgeschichte im Gymnasium Erziehung zu sinnlicher Beobachtung ist, muß allerdings immer wieder gegenüber der gerade hier noch oft begegnenden Unsitte unfruchtbarer Gedächtnisbelastung betont werden; und welche bedeutende Wirkung auch das Zeichnen, neben dem ästhetischen Einfluß, auf Schärfung des Beobachtungsvermögens übt, ist erst nach Verbesserung des Unterrichtsverfahrens voll erkannt. Daß nun aber nach dem neuen preußischen Lehrplan dieses Fach auch in Unter- und Obertertia mit je zwei obligatorischen Wochenstunden bedacht worden ist, sehe ich als einen wesentlichen Fortschritt an (ohne natürlich zugleich die verkehrten Ansprüche gutzuheißen, daß die allgemeine Verpflichtung bis zum Abiturientenexamen dauern und daß dieses Lehrfach bei den Versetzungen mit Ausschlag geben soll.)

Über den Umfang des deutschen Unterrichts besonders in der Gymnasialprima soll demnächst in der fünften Generalversammlung des Gymnasialvereins gesprochen werden; daß sich dabei aber die Zulässigkeit einer Stundenverminderung für dieses Fach herausstellt, ist kaum zu erwarten.

Am ehesten könnte ich mir eine weitere Beschränkung der Gesamtstundenzahl für das Französische denken: wenn man nämlich diese Sprache nach dem Lateinischen und Griechischen begönne, wie es wiederholt in früheren Jahren von Sallwürk vorgeschlagen und wie ich es am Züricher Gymnasium mit bestem Erfolge eingerichtet gesehen habe. Aber, wenn man sich dann nicht, wie die bayerischen Gymnasien, trotz des späteren Anfangs mit drei oder zwei Wochenstunden begnügte, sondern eine größere Stundenzahl wenigstens in den ersten französischen Klassen ansetzte, so würde in diesen eine Beschränkung anderer Fächer zur Notwendigkeit werden.

Kurz, so leicht dürfte es keineswegs sein, einige der nichtklassischen Stunden des preußischen Stundenplans aufzugeben. Auch Paulsen, der so entschieden auf Konzentration in Berlin drang, äußerte doch zugleich: „Ich will nicht eine Einschränkung der realistischen Disziplinen auf den Gymnasien, wie sie jetzt sind“. Ja, zu

den im preußischen Plane vertretenen Fächern sollte nach dem Urteil auch von Vertretern der Konzentration noch eines treten. Ich denke hier nicht an einen gesonderten Unterricht in „Staatskunde“, wie man jüngst auf einer schweizerischen Kantonallehrerkonferenz beschlossen hat das Ding zu nennen, sondern an die philosophische Propädeutik. Ihre Wiederherstellung ist in den letzten Zeiten von mehreren Seiten und verschiedendenkenden Männer dringend befürwortet worden. Baumeister sieht dafür mindestens vier Wochenstunden in einem Jahreslaufe als notwendig an. Auch Paulsen denkt sich offenbar in seinem Vortrag über das Realgymnasium nicht wenig Zeit darauf verwandt. Schrader äußert sich in dem Aufsatz des vorigen Heftes unserer Zeitschrift nicht über die zu beanspruchende Zeit, aber teilt gleichfalls den Wunsch, daß „der Unterricht in der Philosophie wieder eine feste Stätte an den preußischen Gymnasien finde“. In Baden begnügen wir uns mit einer wöchentlichen Stunde in Unter- und Oberprima, aber diese halten wir auch fest.[1])

Wo soll nun gespart werden? Wie schon oben gesagt, scheint mir der preußische Plan ein wirklich erhebliches Zuviel von Stunden für die nichtcentralen Unterrichtsfächer nicht zu enthalten. Der Fehler liegt nicht sowohl in einem Stundenübermaß für diese Fächer, als in einem Zuwenig für die klassischen Sprachen, das die Folge der Herabsetzung der Gesamtstundenzahl ist. Nur durch ihren Betrieb, nicht durch ihre Stundenzahl beschränken die anderen Fächer öfter die Wirkungsfähigkeit der centralen Lehrgegenstände. Ich meine dadurch, daß die sie vertretenden Lehrer, von der Hochschätzung ihres Faches geleitet, überhohe Ziele in den Leistungen der Klassen zu erreichen suchen, ein Streben, das häufig durch ein über die richtige Grenze hinausgehendes Fachlehrersystem bei Verteilung des Unterrichts unterstützt wird.

Sollen die Ausstellungen, welche an einer Einrichtung gemacht werden, irgend welchen praktischen Wert haben, so muß der Tadelnde auch einen Weg zu bezeichnen vermögen, der zu Besserem führen kann. Im vorliegenden Fall fordern die, deren Tadel am schärfsten und am generellsten lautet, schleunigste Rückkehr zu früherer Unterrichtsgestaltung, zu der seit 1882 oder gar zu der vor 1882 geltenden. Das bedeutet eine neue Schulreform, noch ehe neun Jahre seit Einführung der neuen Lehrpläne verflossen. Ist man wirklich so sicher, daß diese Reform eine retrograde Richtung haben würde?

In Sachsen allerdings scheint die Sache so zu stehen. Geh. Rat Vogel teilt uns in seinem Aufsatz über den alten und neuen Kurs im Lateinunterricht mit: „Mir persönlich ist, wie ich ehrlich versichern kann, bei meinem ausgedehnten Verkehr mit Vertretern verschiedenster Berufsarten ungleich häufiger der Vorwurf entgegengetreten, daß die Gymnasien unseres Landes den modernen Forderungen zu viel nachgegeben hätten, als die gegenteilige. Das mag Zufall sein. Jeden-

---

1) Auf der fünften Badischen Direktorenconferenz, vor 5 Jahren, ist die philosophische Propädeutik Gegenstand der Discussion gewesen. Da das von mir damals gegebene Referat die Zustimmung meiner Kollegen fand und da diese pädagogische Frage jetzt wieder viele beschäftigt, habe ich mir erlaubt, meinen Bericht unten zum Abdruck zu bringen.

falls sind die Behelligungen, welche unsere Gymnasien auch in der Zeit der Schulreformepidemie erfahren haben, so wenig bedrohlich und nachhaltig gewesen, daß um ihretwillen kein Stein hätte verrückt zu werden brauchen". Wir wollen nicht fragen, warum es doch geschehen, sondern nur unsere Überzeugung aussprechen, daß die Sache in Preußen etwas anders liegt. Von allgemeiner Ungunst gegen die klassischen Schulstudien daselbst zu reden, ist freilich eine große Verkehrtheit. Die Zeugnisse, welche in den preußischen Unterschriften zu der Heidelberger Erklärung vorliegen (die besonders auch das Festhalten am Unterricht in griechischer Sprache und Litteratur betonte), — diese Zeugnisse leisten einen unwiderleglichen Gegenbeweis. Wohl aber glaube ich, daß eine große Zahl der Freunde des klassischen Unterrichts in Preußen, und darunter sehr warme und gewichtige, einer Wiedererweiterung dieser Studien, wenn sie mit Beschränkung der anderen Lehrfächer verbunden wäre, keineswegs geneigt sind. Diese meine Behauptung gründet sich auf Korrespondenzen und Besprechungen, die ich vor und nach der eben genannten, von Heidelberg ausgegangenen Erklärung in Bezug auf diese gehabt habe. Ich ersah daraus, daß allerdings einige von den Männern, deren Urteil mir von besonderem Wert ist, das Zurückkehren zu der früheren größeren Einfachheit und Konzentration des Gymnasiallehrplans, wie es von Mommsen und Treitschke so entschieden gefordert worden ist, für zweckmäßig halten; daß aber die weit größere Anzahl nicht so denkt, sondern eine Beschränkung der Nebengebiete verwerfen würde. Hat doch auch der Mann, welcher die hervorragendste wissenschaftliche Größe in der Berliner Konferenz war, Hermann von Helmholtz, dort zwar erklärt, daß er „als das beste Mittel, um die beste Geistesbildung zu erteilen, nur das Studium der alten Sprachen betrachten könne", und ausgesprochen, wie wichtig speziell das Griechische für diesen Zweck sei, hat aber bei der Frage, welche Fächer durch die für notwendig erachtete Reduktion der Gesamtstundenzahlen getroffen werden sollten, dafür gestimmt, daß die Subtraktion nur an den Stunden für die klassischen Sprachen vorgenommen werden könne.

Diese Thatsachen lassen mir die Hoffnung derer als irrig erscheinen, welche meinen, es könne jetzt eine Umgestaltung des preußischen Gymnasiallehrplans erzielt werden, wonach man zu einer Konzentration auf die klassischen Sprachen zurückkehrte, wie sie vor 1882 bestand; und am meisten illusorisch erscheint mir die Meinung, dies würde leicht zu bewerkstelligen sein, wenn man allen drei Hauptgattungen von höheren Schulen die Berechtigung erteilte, zu allen Berufsarten zu entlassen. Denn gerade das dem gewünschten Resultat entgegengesetzte würde sich da ergeben, wie ich an einem anderen Orte ausgeführt habe: nicht Schützung der Eigenart dieser Anstaltsgattungen, sondern immer stärkere Annäherung an einander würde die Folge sein, wenn sie nicht mehr verschiedene, sondern gleiche Ziele verfolgten.

Doch ein Anderes, was den klassischen Unterricht wesentlich fördern könnte, möchte ich für ausführbar halten: daß den Klassen Obersekunda, Unterprima und Oberprima je 1—2 klassische Stunden wöchentlich zugelegt würden. Vielleicht gelingt es auch die 9te Lateinstunde in VI und V, sowie die 8te in IV zu gewinnen.

Denn daß mit dieser Stundenvermehrung keine gesundheitliche Schädigung verbunden und in den oberen Klassen auch nicht die Teilnahme am fakultativen englischen oder hebräischen Unterricht gehemmt wäre, dafür spricht mit Bestimmtheit die vieljährige Erfahrung an vielen Anstalten.

Der hier ausgesprochene Wunsch und der oben geäußerte nach Erweiterung des Bestimmungsrechts der einzelnen Lehrerkollegien in Bezug auf Unterrichtsplan und Unterrichtsbetrieb ist von mir schon früher vorgetragen. Aus Schraders Aufsatz im vorigen Heft dieser Zeitschrift ersah ich zu meiner Freude, daß ich mit ihm übereinstimme. Ich teile wie sein Wünschen, auch sein Hoffen.

Ausstellungen an den preußischen Lehrplänen hat man häufig mit einem Ausdruck des Vorwurfs gegen den verbunden gehört, welcher dieselben nach allen Präliminarien auszuarbeiten hatte. Bei solcher Anklage weiß oder bedenkt man nicht, mit welchen Schwierigkeiten die Arbeit verknüpft war. Mit so großen, daß wohl keine Möglichkeit vorhanden war, einen Unterrichtsplan zu schaffen und in die Wirklichkeit zu führen, der die Freunde des humanistischen Gymnasiums, wenigstens in ihrer großen Mehrzahl, wirklich zufrieden gestellt hätte. Daß der in Rede Stehende nicht bloß ein aufrichtiger Verehrer, sondern auch ein warmer Vertreter der klassischen Schulstudien ist und Schlimmeres, das drohte, abgewendet hat, dessen sind wir sicher. So hegen wir denn auch die feste Hoffnung, daß es ihm angelegen sein wird, da Wandel zu schaffen, wo die Änderung im dringenden Interesse der Gymnasien liegt. G. Uhlig.

Über den Unterricht in der philosophischen Propädeutik.

(Vorgetragen vor der fünften badischen Direktorenkonferenz im Oktober 1890.)

In den eingelaufenen Referaten gehen die Ansichten über den philosophischen Unterricht auf Gymnasien sehr auseinander.

Einleitungsweise ist öfter auf die starken Wechsel in der Geschichte dieses Unterrichtsgegenstandes hingewiesen worden. Und in der That hat kein Lehrobjekt in den Unterrichtsplänen verschiedener Zeiten so verschiedene Behandlung erfahren.

Die Jesuiten stimmten mit den Reformatoren in der hohen Schätzung und der Forderung einer gewissen Ausdehnung des Faches überein. Jetzt ist die Propädeutik in fast allen deutschen Staaten auf ein Minimum von Zeit beschränkt oder ganz eingeschlafen. In Preußen, dessen philosophischer König für den Lehrgegenstand Interesse nicht bloß gehegt, sondern durch besondere Anweisung bethätigt hatte, ist jetzt die Aufnahme des Objekts in den Unterrichtsplan des Gymnasiums davon abhängig gemacht, ob gerade eine geeignete Lehrkraft für dasselbe in dem Kollegium zu finden sei.[1]) In Bayern, wo noch nach dem Niethammerschen Gymnasiallehrplan die Philo-

---

[1]) In den Erläuterungen und Ausführungsbestimmungen zu den neuen preußischen Lehrplänen heißt es: „Wo entsprechend, vorgebildete Lehrer für philosophische Propädeutik vorhanden sind, bleibt es den Direktoren freigestellt, die Grundzüge der letzteren im Anschluß an konkrete Unterlagen, wie sie z. B. einzelne platonische Dialoge bieten, in Prima lehren zu lassen.“ Und in den Lehrplänen selbst, im Abschnitt über den deutschen Unterricht lesen wir: „Die auf allen Stufen neben der Dichtung zu pflegende Prosalektüre hat den Gedanken- und Gesichtskreis des Schülers zu erweitern und zumal auf der Oberstufe den Stoff für Erörterung wichtiger allgemeiner Begriffe und Ideen zu bieten. Zweckmäßig geleitet kann diese Lektüre in der Prima die oft recht unfruchtbar betriebene und als besondere Lehraufgabe hier ausgeschiedene philosophische Propädeutik ersetzen.“

sophie einen breiten Raum in den vier obern Klassen einnahm, schließt sich gegenwärtig in der obersten dem mit drei wöchentlichen Stunden bedachten deutschen Unterricht „ein propädeutischer Vortrag über die Hauptthatsachen der empirischen Psychologie und über die wichtigsten Lehren der formalen Logik" an.[1])

Vergleicht man die Lehrpläne von heute an verschiedenen Orten mit einander, so erhalten wir eine Skala von 0 bis zu 14 wöchentlichen Stunden; die letztere Zahl hat das Benediktinerstift zu Maria-Einsiedeln. Ungefähr in der Mitte zwischen diesen Extremen liegen die französischen Lyceen. Derjenige ausländische Lehrplan, den man gegenwärtig öfter in preisender Weise zum Gegenstand unserer Aufmerksamkeit gemacht hat, der schwedische, enthielt bisher, wie der badische, je eine Stunde Philosophie in den obersten Jahreskursen, aber auch die soll fallen nach der Proposition des früheren schwedischen Kultusministers vom 7. Februar 1887, wie nach der des jetzigen vom 14. Februar 1890.[2])

Unter den Referaten der badischen Anstalten tritt nur eines gegen philosophische Belehrungen auf den Gymnasien überhaupt auf. Zwei wollen die Philosophie wenigstens nicht als besonderes Fach gelten lassen. Die erhobenen Bedenken sind solche, welche auch schon von andern geäußert wurden und, wie ich glaube, nicht stichhaltig sind.

In der That haben die mächtigen Fortschritte der philosophischen Wissenschaft seit dem Ende des vorigen Jahrhunderts den philosophischen Schulunterricht erschwert, insofern sie an Stelle leidlich sicherer Dogmatik die Skepsis und den Streit der Meinungen setzten. Es erhob sich die Frage, welche Philosophie denn gelehrt werden solle. Indes bei aller Differenz der Anschauungen giebt es doch zweifellos Gebiete der Philosophie, auf denen der Streit wenigstens bis zu dem Grade ausgeschlossen ist, daß sie pädagogisch sehr wohl verwendbar sind.

Unleugbar sind manche philosophische Disziplinen zu hoch für die große Masse auch der Oberprimaner. Doch giebt es andre, welche ihnen, wenigstens in gewissen Grenzen, unschwer zugänglich gemacht werden können. Man muß sich nur die Kluft zwischen dem Primaner und dem Studenten des ersten Semesters nicht allzugroß vorstellen, ein Fehler, der auch sonst oft zum Schaden der Vorbildung und Erziehung der jungen Leute gemacht wird.

Der Satz, daß Vorkosten auch auf geistigem Gebiete oft den Appetit verdirbt, soll nicht bestritten werden. Doch, um einen Vergleich aus demselben Gebiet zu entlehnen, es giebt auch appetitreizende Voressen. Wer ein paar Bissen von allen philosophischen Disziplinen reichte, würde allerdings wohl stets die Lust zum eigentlichen Studium verringern. Aber Bezeichnung der Hauptaufgaben der Philosophie und Einführung in einige dazu geeignete Gebiete erscheinen fast notwendig, wenn die Gymnasiasten später geneigt sein sollen, sich zu philosophischen Vorlesungen oder Büchern zu wenden.

Das Vielerlei der Gymnasialfächer wennmöglich zu mindern, ist ein nicht unberechtigter Wunsch. Gerade aber gegenüber der philosophischen Propädeutik dürfte seine Betonung schlecht am Platze sein, insofern dieses Fach besonders geeignet ist, ein Band zwischen den verschiedenen Zweigen des Gymnasialunterrichts zu bilden. Treffend bemerkt Trendelenburg in der Praefatio zu seinen Elementa logices Aristoteleae: Si id curandum est, ut gymnasiorum fines contrahantur, certe philosophiæ studio præparando nihil derogandum videtur . . . .

---

[1]) Die neue sächsische Lehr- und Prüfungsordnung für die Gymnasien vom 28. Januar 1893 enthält die Bestimmung: „Nur mit Genehmigung des Ministeriums kann neben den drei deutschen Stunden in Oberprima eine besondere für philosophische Propädeutik angesetzt werden. In der Regel fällt dem deutschen Unterricht in der Prima die Verpflichtung zu, das Allernötigste aus der Logik und Psychologie den Schülern gelegentlich im Anschluß an die Dispositionsübungen, die Besprechung der Arbeiten, nach Befinden auch in eingelegten besondern Stunden mitzuteilen." — Der Lehrplan für die Gymnasien Württembergs vom 16. Febr. 1891 giebt der Oberprima 2 St. phil. Prop. und bemerkt: „In dem propäd. Unterricht sind die Hauptthatsachen der empirischen Psychologie und die wichtigsten Lehren der formalen Logik vorzutragen. Da für denselben nur 2 Wochenstunden in Klasse X zur Verfügung stehen, so hat der Lehrer in der Behandlung der Psychologie, die dem Unterricht in der Logik vorausgeht, bei dem reichen Lehrstoff eklektisch zu verfahren, um für die Logik noch die gehörige Zeit zu gewinnen."

[2]) Und sie ist, wie ich höre, inzwischen gefallen.

Hanc si tolleres, omnia dilaberentur communi vinculo soluta. Ne multa, nolite illi studio quicquam detrahere, a quo solo mali medicina petenda est.

Geeignete Lehrer für die Propädeutik hat in größerer Zahl wohl selten ein Kollegium, da die Befähigung hierfür bedingt ist durch eine gewisse Vertrautheit mit den verschiedensten Lehrgegenständen und durch einen höheren Grad dialektischer Gewandtheit, als ihn die anderen Lektionen verlangen. Doch meinen wir, daß der Mangel an Lehrern größer, als er ist, zu sein scheint weil man gewöhnlich glaubt, es müsse der philosophische Unterricht in der obersten Klasse mit dem Deutschen in einer Hand vereinigt sein. Sobald man die Vertreter auch anderer Fächer, so des Lateinischen und Griechischen, der Mathematik und Physik in Betracht zieht, ergiebt sich zweifellos ein ungleich günstigerer Stand der Sache.

Wir wenden uns zu der Frage, welche Teile der Philosophie sich für den Schulunterricht eignen.

1. Unbestritten ist, wo überhaupt die Philosophie Eingang im Lehrplan der Schulen fand, stets das Recht der formalen Logik gewesen. Doch stimmen wir mit mehreren Referaten darin überein, daß von diesem Recht oft ein zu weitgehender Gebrauch gemacht worden ist. Das deduktive Schlußverfahren durch alle Formen durchgeführt, ist für die Schüler äußerst langweilig. Das regelrechte Verfahren ergiebt hier selten ein Resultat, das nicht auf der Hand liegt. Fast nur, wo die Richtigkeit einer Regel an einem Fehlschluß aufgezeigt werden kann, hebt sich das Interesse. Wir wünschen daher die systematische Behandlung der Deduktion auf das knappste beschränkt und die Einsicht in ihre Gesetze wesentlich durch gelegentliche Besprechungen fehlerhaften Verfahrens vermittelt, wozu die Lektüre philosophischer Schriften des Cicero und platonischer Dialoge, insonderheit derjenigen, in welchen Sophisten auftreten, reichlichen Anlaß bietet. Recht eingehend dagegen sollte besprochen und durch Beispiele aus den verschiedenen Gymnasialfächern erläutert werden die Lehre von der Definition und Einteilung, ferner die von der Induktion und dem Analogieschluß. Für diese kann die Teilnahme aller Schüler nach meiner Erfahrung in einem hohen Grade gewonnen werden. Insbesondere sind auch hier die üblichsten Fehltritte zu besprechen.

2. Außer der Logik wird in den meisten amtlichen Anweisungen die Psychologie genannt. Meine Meinung war früher, daß von der Behandlung dieser Disziplin auf der Schule ganz abgesehen werden müsse, um ihrer Schwierigkeit willen und wegen der auf diesem Gebiete herrschenden Verschiedenheit der Anschauungen. In gleichem Sinne sprechen sich auch einige Referenten aus. Jedoch durch eigene praktische Versuche habe ich mich allmählich vom Gegenteil überzeugt und gefunden, daß allerdings diejenige Behandlung auf der Schule möglich und förderlich sei, die sorgfältig alles ausscheidet, was von den Schülern nicht durch Selbstbeobachtung gefunden oder als wahr erkannt werden kann. Und zwar nicht nur Selbstbeobachtungen auf dem Gebiete des Vorstellens, sondern auch auf dem des Fühlens und Begehrens erwiesen sich mir als ein geeignetes Thema der Besprechung mit Schülern der Prima, speziell die Erscheinungen der moralischen und religiösen Gefühle. Einer Behandlung der Psychologie auf der Universität wird dadurch nicht Eintrag gethan, sondern in wirksamer Weise vorgearbeitet, wenn dabei die Fragen nach den Ursachen der psychologischen Erscheinungen noch unberührt bleiben.

3. Als ein dritter Teil der Propädeutik erscheint besonders in österreichischen Lehrbüchern die sogenannte Einleitung in die Philosophie. Sie wird ebenfalls von einem Referenten empfohlen. Doch, ist dieselbe mehr als eine kurze Orientierung über die verschiedenen Gebiete derselben, geht sie irgendwie auf die durch philosophische Skepsis gestellten Probleme ein, so scheint sie mir über die dem Gymnasium zufallende Aufgabe hinauszugehen.

4. Sehr geneigt dagegen bin ich einer übersichtlichen Behandlung der Geschichte der alten Philosophie, und ich habe mich gefreut, daß mehrere Referenten dieselbe Anschauung ausgesprochen. Dieser Gegenstand ist den Gymnasien einmal durch die Lektüre lateinischer und griechischer philosophischer Schriften nahe gelegt: das Verständnis von de natura deorum., den Tusculanen oder de officiis, de finibus, von der Apologie, dem Protagoras, Gorgias, Phädon, auch von einzelnen Horazischen Dichtungen bleibt ein ganz oberflächliches, wenn nicht

die Schüler einen Überblick über die Entwicklung der griechischen Philosophie erhalten. Zu dem hierdurch der klassischen Lektüre gewährten Vorteil kommt aber ein anderer. In der That erscheint eine Behandlung der antiken Philosophie, wodurch wenigstens die wesentlichen Eigentümlichkeiten in den Lehren der hervorragendsten Denker klar gelegt werden, als das geeignetste Mittel zum Verständnis philosophischer Vorlesungen und Bücher, und zwar aus zwei Gründen. Erstens: die Erscheinungen der antiken Philosophie, auch solche wie die platonische Ideenlehre oder die Lehre von den vier ἀρχαί bei Aristoteles, sind ungleich leichter als die Ideen der mittelalterlichen und modernen Philosophen zu begreifen und repräsentieren zugleich, wenn wir bis zu den Neuplatonikern herabsteigen, schon fast alle Hauptrichtungen des philosophischen Denkens. So wird die Kenntnisnahme der antiken Philosopheme zu einer vortrefflichen Propädeutik für Erfassung moderner Systeme. Zweitens: die Besprechung jener Philosopheme bietet Anlaß, die Mehrzahl der üblichsten Kunstausdrücke auch unserer heutigen philosophischen Sprache zu erläutern. Insonderheit bei Behandlung der Hauptlehren des aristotelischen Systems ist Veranlassung hierzu in reichem Maß vorhanden. Von einer Übersicht über die ganze Geschichte der Philosophie aber bin ich trotz Paulsen überzeugt, daß damit nichts Ersprießliches gethan werden würde. Paulsens hierauf bezügliche Erörterung in dem Vortrag über das Realgymnasium gehört meines Erachtens ins pädagogische Utopien.

5. Auch die Lektüre von Bruchstücken des Aristoteles oder von modernen philosophischen Werken in den Stunden der philosophischen Propädeutik ist empfohlen worden. Aber das, woran bei Aristoteles vor allem gedacht ist, die Lesung der elementa logices Aristoteleae von Trendelenburg, scheint mir in der Schule mehr Zeit zu fordern, als dem Ertrag entspricht. Nur einzelne Regeln des Schöpfers der Logik halte ich für gut mit seinen Worten zu geben. Von neueren philosophischen Werken sollen Schiller'sche und Lessing'sche Schriften solches Inhalts in den deutschen Stunden behandelt werden. Den Schülern Kant'sche (oder gar Schopenhauer'sche) Werke vorzulegen, scheint mir der geistigen Reife der großen Masse unserer Primaner widersprechend. Höchstens Ausschnitte aus den Schriften Kants oder anderer moderner Philosophen mögen im deutschen Lesebuch einen Platz finden.

6. Ein neuer Vorschlag ist es meines Wissens, an die Behandlung der Hauptlehren der Logik und Psychologie einzelne Betrachtungen aus der allgemeinen Sprachwissenschaft oder der Sprachphilosophie zu knüpfen. Versuche, welche ich damit gemacht, sprechen mir dafür. Ich habe dabei in erster Linie den Gesichtspunkt verfolgt, den unlösbaren Zusammenhang zwischen Sprechen und Denken (und zwar mehr dem natürlichen als dem geregelten Denken) aufzuweisen. Daneben war mir wichtig, grammatikalische Erscheinungen, die dem Schüler sonst meist in imperativischer Weise entgegentreten, einmal zum Gegenstand rein theoretischer, von praktischen Zwecken ganz freier Betrachtung zu machen.

7. Ein Referent empfiehlt an Stelle der Psychologie die Ästhetik zu setzen. Ich denke mich in Übereinstimmung mit allen Anwesenden zu finden, wenn ich meine, daß die ästhetischen Erörterungen der Schule beschränkt sein müssen auf Beurteilungen einzelner grade vorliegender Kunstwerke und auf die Besprechung Lessing'scher und anderer ästhetischer Abhandlungen, welche etwa das Lesebuch bietet.

Was die der Propädeutik zuzuweisende Stundenzahl betrifft, so bin ich im Gegensatz zu der großen Mehrheit der Lehrer dieses Unterrichtsgegenstandes der Ansicht, daß zwar mehr Zeit, als die durch den Lehrplan zur Verfügung gestellte, gut verwandt werden könnte, daß aber das Wesentliche auch bei dem reglementarischen Zeitmaße ganz wohl geleistet werden kann.

Daß die eine wöchentliche Stunde Propädeutik nicht die einzige sein darf, die der Lehrer dieses Faches in Unterprima und Oberprima giebt, ist einleuchtend; daß sie aber nicht notwendig in den Händen des Deutschlehrers liegen muß, habe ich schon gesagt und begründet.

Ob der Lehrer, dem außer anderem die Philosophie zugewiesen ist, so verfahren will, daß er zeitweise die ihr bestimmte Zeit dem sonst von ihm erteilten Unterricht zulegt und dafür dann zur anderen Zeit zwei philosophische Stunden in der Woche giebt, oder ob er durchweg die eine wöchentliche Stunde festhalten will, sollte ihm überlassen bleiben; ebenso die Auswahl und Reihen-

folge der zu behandelnden Stoffe, soweit nicht der Unterricht in Unterprima und Oberprima oder in parallelen Coeten verschiedenen Lehrern zugeteilt und dadurch eine Verständigung notwendig gemacht ist.

Je nach den verschiedenen Materien wird man den Unterricht bald mehr vortragend, bald mehr erotematisch erteilen.

Von Lehrbüchern für die Propädeutik ist ja in letzter Zeit eine große Fülle erschienen, recht verschiedenen Inhalts und Umfangs. Auch ein Überblick über die Geschichte der antiken Philosophie ist in einem der uns bekannten gegeben. Wenn wir hier auf diese Leitfaden nicht kritisierend eingehen, so liegt der Grund darin, daß wir bei dem philosophischen Schulunterricht gar kein Lehrbuch gebraucht wünschen. Ungleich zweckmäßiger erscheint uns, wenn der Lehrer je am Schluß der Stunde für die häusliche Repetition in 3—5 Minuten ein Paar Worte diktiert, welche das Ergebnis der Verhandlungen zusammenfassen.

Die Hodegetik wird von mehreren erwähnt, aber nicht als besonderer Gegenstand gefordert. Mir scheint sie für unsere Primaner wertvoll, aber nicht eine generelle, sondern eine individuelle, nicht die vor der Klasse, sondern die unter vier Augen. G. Uhlig.

---

† Geheimer Sanitätsrat Dr. Graf.

Innerhalb zweier Jahre sind der Stadt Elberfeld zwei Männer genommen, welche weit und breit in deutschen Landen auf das schmerzlichste vermißt werden: Abraham Frowein (gest. am 26. Aug. 1893) und Eduard Graf (gest. am 19. Aug. 1895). Beide Männer waren im Jahre 1890 Mitglieder der Dezemberkonferenz, beide gehörten zu den Begründern des „Gymnasialvereins" und bis an ihr Ende zu seinem Vorstande. So gesellen denn auch wir Mitglieder des Gymnasialvereins uns zu den Leidtragenden, und wie nach dem Tode Froweins in diesen Blättern (vergl. Jahrgang 1893 S. 143) die Verdienste dieses ausgezeichneten, leider so früh uns entrissenen Mannes von kundiger Hand gewürdigt sind, so darf auch jetzt nach dem Hinscheiden unseres Graf ein Wort pietätvoller Dankbarkeit nicht fehlen.

Denn er war unser: mag das stolze Wort
Den lauten Schmerz gewaltig übertönen!

Der Arzt, den seine Berufsgenossen neidlos als eine Zierde ihres Standes priesen, dem sie als ihrem Führer auf dem Gebiet ihrer gemeinsamen Interessen folgten; der Patriot mit dem warmen Herzen und dem klaren Geist, dem das Vaterland stets höher stand als die Partei; der Redner, dem alle lauschten, weil er nur dann das Wort ergriff, wenn er sachkundig klärend und fördernd wirken konnte: er war ein begeisterter Anhänger und Verteidiger der humanistischen Bildung.

Eduard Graf wurde am 11. März 1829 in Jöllenbeck bei Bielefeld als Sohn eines Kantors geboren. Er besuchte das Gymnasium zu Bielefeld und studierte zuerst — kurze Zeit — Philologie, dann Medizin in Halle und Greifswald. Als Arzt war er thätig in Danzig, in dem Eifeldorfe Imgenbroich, in Ronsdorf und seit 1860 in Elberfeld. In den beiden letzten Kriegen war er in hervorragender Weise thätig, und zuletzt hatte er den Rang eines Generalarztes der Landwehr. Seit 1867 war er Vorsitzender des Ärztevereines im Regierungs-

bezirk Düsseldorf, seit 1872 auch des deutschen Ärztevereinsbundes. Er gehörte lange Jahre dem Stadtverordnetenkollegium in Elberfeld an, seit 1883 war er Landtagsabgeordneter für Elberfeld und Barmen, zuletzt zweiter Vicepräsident des Abgeordnetenhauses. Im Jahre 1890 wurde er zur Teilnahme an der Berliner Schulkonferenz berufen, und im folgenden Jahre war er Mitglied der Siebenerkommission.

Wir verfolgen die vielseitige, aufbauende Thätigkeit des Entschlafenen nicht weiter. Uns liegt in diesen Blättern lediglich ob, über seine Anschauungen und über seine Wirksamkeit in der Schulfrage zu berichten.

Wesentlich in drei Richtungen bewegte sich diese Thätigkeit. Als Arzt betonte er besonders die körperliche Pflege der Schuljugend. Als Arzt suchte er ferner seinem Stande die gymnasiale Vorbildung zu erhalten. Und schließlich verlangte er für das Gymnasium auf das entschiedenste die Beibehaltung seines humanistischen Charakters.

Zunächst die Körperpflege der Jugend. Stets hat Graf diese Forderung mit Nachdruck geltend gemacht: er verlangt, daß „dieser Faktor als gleichberechtigt anerkannt werde neben der religiös-sittlichen und der wissenschaftlichen Erziehung.“ So will er denn auch die „Überbürdung“, wo sie vorkommt, bekämpft wissen. Es sollen die gesundheitlichen Verhältnisse der Schulgebäude sorgsam beachtet werden. Turn- und Exerzierübungen, Spielen und Eislauf sollen eifrig gepflegt werden. Aber Graf ist weit davon entfernt, diese Forderungen zu übertreiben. Man findet bei ihm keine Spur davon, daß er die Einseitigkeit fremdländischen Sportes auf unsere deutschen Verhältnisse übertragen wollte. Ja wo er am entschiedensten seine Forderungen zum Ausdruck brachte (in der Dezemberkonferenz), da vergaß er nicht vor dem Übermaß zu warnen. „Die Sache hat auch eine Kehrseite. Wir dürfen das Maß von Lehrstunden und häuslichen Arbeiten nicht zu sehr beschränken, wir dürfen nicht durch übermäßige Rücksicht und Schonung Verzärtelung eintreten lassen. Wir dürfen die nötige Gymnastik des Geistes nicht einbüßen, welche für unser Volk im Wettbewerb der Nationen ebenso wichtig ist, wie die Gymnastik des Körpers. Wir dürfen nicht die Verweichlichung der Erziehung und damit die mangelnde Einfachheit in Ernährung und Lebenshaltung noch mehr begünstigen“. — Ähnlich sagte Graf später bei einer Besprechung über den „Nutzen der Jugend- und Volksspiele für die Armee“ folgendes: „Glücklicherweise sind jene übertriebenen Befürchtungen und Angaben über die Überbürdung und geistige Überanstrengung, die sich eine Zeit lang in unserm Volke breit machten, auf ihr bescheidenes Maß zurückgeführt worden. Wir haben weit mehr die Verzärtelung, die Verweichlichung, die Genußsucht und den schädlichen Einfluß sehr vieler Elternhäuser hervorheben müssen, als die Klagen, die sich auf den Schulbetrieb selbst beziehen“. — Dasselbe Maßhalten zeichnet Graf aus, wenn er vorsichtig die Grenzen seiner Kompetenz beobachtet, wie das natürlich ist bei einem Manne, der in seinem eigenen Fach Bedeutendes leistet. „Die schultechnische Seite der Frage überlasse ich den Herren, die sich besser darauf verstehen als ich“. Um so beachtenswerter sind die Bemerkungen allgemeinerer Art, welche Graf ausspricht,

wenn er, durch die ihm vorgelegten Fragen gezwungen, sich doch einmal „mit Zittern und Zagen“, wie er sagt, „auf das schultechnische Gebiet wagt“. Er verlangt — insbesondere auch um der Überbürdung mit häuslichen Arbeiten vorzubeugen — „eine beschränkte Schülerzahl der Klassen und eine beschränkte Schülerzahl der ganzen Anstalt“. „Der Klassenunterricht muß in den Händen weniger Lehrer liegen, welche, wo möglich, die Schüler durch einige Klassen hindurch geleiten sollen“. „Die Pausen zwischen den Unterrichtsstunden sollen nur dem freien Umhertummeln, Spielen, Laufen u. s. w., nicht aber methodischen Übungen dienen“. Ich füge noch die Worte bei, mit denen Graf die Anstellung eines Schularztes empfiehlt: „Ich plädiere hier warm für den Schularzt, nicht für den von obenher kontrollierenden und reglementierenden Arzt, aber wohl für den treu beratenden Sachverständigen; es sollte im Kuratorium jeder höheren Lehranstalt ein Arzt Sitz und Stimme haben“.

Bekannt ist, auf welcher Seite Graf in der vielumstrittenen Frage gestanden hat, ob für das Studium der Medizin die gymnasiale Vorbildung obligatorisch sein soll. Wir lassen seine darauf bezüglichen Grundsätze in seinen eigenen Worten folgen. Zunächst eine Äußerung aus dem Jahre 1879: „Neben diesen Wünschen und Forderungen“ (Erweiterung des mathematischen Unterrichts, wie sie in der Reform des Jahres 1882 eingetreten ist, umfangreichere Pflege des Anschauungsunterrichts, besonders durch das Zeichnen) „heben wir mit gleichem Nachdruck hervor: daß wir um keinen Preis auf den Segen der klassischen Bildung verzichten wollen; daß wir die ethische Bedeutung der Gymnasialerziehung, welche auch das frühzeitige Betonen des Nützlichkeitsprinzips ausschließt, in ihrer hohen Wichtigkeit anerkennen; daß wir den Boden nicht verlassen wollen, welcher uns für unser Studium wie für unser Leben den Halt gegeben, aus welchem auch diejenigen von uns, welche, fern von den Stätten geistiger und wissenschaftlicher Anregung, zum größten Teil auf sich allein angewiesen sind, immer wieder neue Nahrung saugen müssen.“ So äußerte sich Graf 1879 in der Antwort auf die damals den Ärztevereinen vom Minister vorgelegte Frage. Damals erklärten sich von 163 Ärztevereinen nur 3 für die Zulassung der Realschulabiturienten zum Studium der Medizin. 1890 in der Konferenz wies Graf auf diese Thatsache zurück mit den Worten: „Ich muß auf die Stimmen der Ärzte zurückkommen, welche in ihrer großen Mehrheit erklärt haben, daß sie sich nicht loslösen wollen von der Gemeinsamkeit der gelehrten Berufe, von der universitas litterarum, daß ihr Stand nicht verzichten wolle auf den Segen der klassischen Bildung und auf die historisch-wissenschaftliche Weltanschauung, in der sie selbst aufgewachsen.“ „Ich kann zugeben, daß es der Oberrealschule vielleicht gelingen würde, bessere Spezialisten des ärztlichen Gewerbes zu erziehen, nicht aber bessere Ärzte, deren Aufgabe es doch sein muß, den ganzen Menschen zum Gegenstand der Forschung und Behandlung zu machen.“ — Nicht ein beschränkter Standesstolz war es, der Graf bei diesen Äußerungen leitete. Er unterstützte in der Konferenz die Bestrebungen, „eine möglichst gleiche Wertschätzung der realistischen Bildung mit der humanistischen anzubahnen.“ „Es ist meine feste Ansicht, daß beiden Bildungsarten der gleiche Wert beizumessen ist, jeder an

der Stelle, wohin sie gehört." Und im Abgeordnetenhause äußerte sich Graf am 21. Mai 1890 folgendermaßen: „Was die gesellschaftliche Stellung des Arztes angeht, so hat er diese sich lediglich selbst zu verdanken. Dem Offizierstande wird sie von oben zugewiesen, dem juristischen Beamten auch, dem Arzte nicht. Als Stand wie als Person muß er sie erst erringen; darum will aber auch der ärztliche Stand die beste Vorschule für die Universität beibehalten, ebenso wie er möglichst hohe Anforderungen für seine Fachbildung durch die Fachprüfung verlangt." Als die „beste Vorschule für die Universität" hat sich nach seinem Urteil das Gymnasium bewährt (Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 20. März 1890). Und darauf kam es ihm allein an auch bei der Gestaltung des Gymnasiums selbst: „Diesem Zwecke, daß das Gymnasium eine Vorschule für die Universität sein soll, sind alle andern Ziele unterzuordnen."

Damit kommen wir zu dem dritten Hauptpunkt in Grafs Thätigkeit für das Schulwesen. Wie einsichtsvoll er dessen Entwicklung verfolgte, ergiebt sich aus einer Äußerung vom 6. Mai 1891; er tadelte, daß das Realgymnasium immer mehr Lehrstoff vom Gymnasium, das Gymnasium vice versa vom Realgymnasium aufgenommen habe. Er wollte nicht multa, sondern multum, eine Konzentration des Unterrichts, soweit sie bei den unabweislichen Anforderungen der Gegenwart, denen er, wie wir schon wissen, durchaus Rechnung trug, möglich war. Für das Gymnasium war ihm Grundlage und Mittelpunkt die Einführung in das klassische Altertum, besonders in die Meisterwerke der Griechen. Das sprach er mit besonderem Nachdruck im Abgeordnetenhaus am 8. März 1889 im Anschluß an die „Heidelberger Erklärung" aus, wo er mit den Worten schloß: „Gönnen Sie uns das Recht, daß wir die Art der Bildung, auf welche unser Wissen und Können, wie unsere Lebensanschauung sich stützt, hoch und wert halten, daß wir die Grundlagen, welche das Gymnasium der deutschen Wissenschaft geliefert hat, auch ferner nicht gering schätzen." Im folgenden Jahre, als die Angriffe auf das Gymnasium, auch im Abgeordnetenhause, sich häuften, war Graf wieder auf dem Plan. Er sagte, man habe ihn gewarnt, heute noch einmal für die Anstalten einzutreten, denen die jetzt lebende Generation der gelehrten Stände ihre Bildung verdanke, es sei das ein Kampf für eine verlorene Sache; er denke anders. Und der damals ausgesprochenen Behauptung, „das Stockphilologentum versündige sich in frevelhafter Weise an unserer deutschen Jugend", trat er mit den Worten entgegen: „M. H., ich habe selbst diese Art der Vorbildung genossen, — das ist freilich schon lange her, — ich bin aber in den letzten Jahren doch in steter Berührung mit dem Gymnasium geblieben; ich habe zwei Söhne, die kürzlich das Abiturientenexamen gemacht haben; ich habe bis jetzt noch nichts von einer solchen „frevelhaften Versündigung" bemerkt; ich bin und bleibe der gymnasialen Erziehung dankbar." — Schon aus oben angeführten Äußerungen Grafs geht hervor, daß er eine Differenzierung der verschiedenen höheren Schulen wünschte, damit jede auf dem ihr eigentümlichen Gebiet Tüchtiges leisten könne. „Wir müssen eine Scheidung verlangen solcher Anstalten, welche für die Universitäten vorbereiten sollen, und solcher, die für die Berufe des praktischen Lebens bestimmt sind." Einen „gemein-

samen Unterbau" aber für alle drei Schulen, für Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule, hielt Graf, wenn möglich, aus verschiedenen Gründen für sehr wünschenswert. „Leider aber — fuhr er fort — sind die praktischen Erfahrungen, welche in Schweden und Norwegen mit ähnlichen Einrichtungen gemacht sind, nicht gerade sehr ermutigend." In der Berliner Konferenz stimmte er gegen einen solchen Unterbau.

Wir haben Grafs Wirken in der Schulfrage in seinen wesentlichen Punkten charakterisiert. Er war mit ganzem Herzen der Erhaltung des Guten auf diesem Gebiete zugethan. Mit Recht rühmt ein poetischer Nachruf (Elberfelder Zeitung vom 28. August) von ihm:

Die deutsche Jugend auch hat Dich verloren,
Den edlen Kenner edelster Kultur,
Der Du das Beste für sie auserkoren,
Sie führend auf des Griechentumes Spur.

Auch im freundschaftlichen Verkehr führte Graf gern Kernworte aus dem klassischen Altertum an. Seine heranwachsenden Söhne ließ er solche übersetzen und freute sich ihrer Fortschritte. Dem Schreiber dieser Zeilen ist es in wehmütiger Erinnerung, daß er ihn einst das Wort des Horaz solve senescentem mature sanus equum auf sich selbst anwenden hörte. Freilich folgte Graf diesem warnenden Zuruf nicht. Es war nicht seine Sache, vorsichtig um das eigene Wohl besorgt, sich zu schonen. Er wirkte, so lange es Tag war für ihn. Aliis inserviendo consumptus est.

Er wäre auch ferner noch gern auf der Wacht geblieben, auch als Hüter der humanistischen Bildung. Wir sind dessen gewiß. Wenn es sich herausstellt, daß Volkmann recht hatte, wenn er auf der Dezemberkonferenz die Befürchtung aussprach, daß durch die damals drohende, inzwischen vollzogene Verminderung der altsprachlichen Lehrstunden auf dem Gymnasium „die geistige Leistungsfähigkeit unserer künftigen Jugend abnehmen und auch eine ernste Gefahr für die deutsche Wissenschaft entstehen werde", — dann werden wir Grafs Hilfe bitter entbehren. Denn er wäre in diesem Falle sicherlich bereit gewesen, ganz ebenso wie Frowein, diejenigen Änderungen herbeiführen zu helfen, welche der Verwirklichung ihres Ideales einer wissenschaftlichen Vorbildung neuen Boden gewinnen könnten.

Zwei Männer sind uns entrissen, die, nicht dem Schulfach angehörig, mit weiser Einsicht und herzlicher Teilnahme das Erziehungswesen zu fördern suchten. Möchten ihnen viele geistesverwandte Nachfolger erstehen!

Elberfeld, am Sedantage 1895. Ludwig Martens.

Erklärung.

Die von Herrn Karl Blümlein in der Zeitschrift: „Das human. Gymnasium" veröffentlichte Rezension des lateinischen Lesebuchs nebst Wortkunde von J. Wulff veranlaßt die Unterzeichneten, welche seit Ostern d. J. nach diesen Büchern am hiesigen städt. Gymnasium und an den beiden Realgymnasien „Musterschule" und „Wöhlerschule" unterrichten, zu folgender Erklärung:

1. Herr Blümlein spricht zunächst aus, daß er nach Durchsicht der Bücher enttäuscht gewesen sei; er habe „ein selbständiges Werk mit neuen reformatorischen Gedanken in Anlage und Ausführung“ erwartet und finde nun „nichts als das hie und da veränderte Perthes'sche Lesebuch.“ Da Herr Blümlein, wie er versichert, „dem sogenannten Reformgymnasium ein reges Interesse entgegenbringt“, so hätte ihm das 1892 dahier erschienene Schriftchen: „Die Frankfurter Lehrpläne“ bekannt sein müssen. Dort hätte er S. 41 die Worte gefunden: „Der (latein.) Unterricht ist gedacht nach der Perthes'schen Methode. Die Übungsbücher von Perthes für Sexta und Quinta können mit einigen Änderungen und Ausschaltungen zur Anwendung kommen und in Untertertia im Wesentlichen bewältigt werden. Eine verkürzte und auf den Stand der Untertertia berechnete Sonderausgabe der beiden Bücher ist ins Auge gefaßt.“ Mit voller Überzeugung hat der mitunterzeichnete Direktor Reinhardt die Grundlage der Perthes'schen Lehrbücher und der Perthes'schen Lehrmethode, die von Herrn Direktor Dr. Tycho Mommsen im Jahre 1881 am hiesigen städtischen Gymnasium eingeführt worden ist, nicht aufgeben wollen. Wer die Entwickelung des lateinischen Elementarunterrichts in den letzten Jahrzehnten verfolgt hat, weiß, daß kein Lehrbuch des Lateinischen für die unteren Klassen von Perthes unbeeinflußt geblieben ist. Einige Überschwänglichkeiten, die den Lehrbüchern anfangs anhafteten, sind längst aus ihnen beseitigt. Unter dem Vorsitze des Herrn Geheimen Regierungsrates Dr. Lahmeyer haben im November 1886 Konferenzen der Direktoren und Lateinlehrer der Anstalten, an denen die Perthes'schen Lesebücher eingeführt waren, hier stattgefunden, und auf Grund der Ergebnisse dieser Konferenzen hat der neue Herausgeber Professor Gillhausen und mit ihm Oberlehrer Dr. Wulff die Perthes'schen Lehrbücher wesentlich umgestaltet. Über diese Dinge hätte die Vorrede zur dritten Auflage des Quintabuches, sowie das Programm des städt. Gymnasiums vom Jahre 1887 S. 54 Herrn Blümlein belehren können. In dem bei Gillhausen (Quintabuch S. VI) abgedruckten Protokoll heißt es u. a.: „Zunächst herrschte Einstimmigkeit in dem Wunsche, die Perthes'schen Lehrbücher auch fernerhin benutzen zu dürfen.“ „Der Perthes'sche Grundsatz, nur die Primitiva fest einzuprägen, die Derivata der unbewußten Aneignung zu überlassen, ist aufzugeben.“ Ebenso wurde eine Anzahl schwererer Sätze ausgeschlossen und für Quarta ein Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische (von Jahr-Wulff) eingeführt. Daß nach diesen Änderungen die Perthes'schen Lesebücher in den Frankfurter Anstalten, den beiden Gymnasien und Realgymnasien, segensreich gewirkt haben, kann nur jemand leugnen, der diese Anstalten nicht kennt. Es ist uns unbegreiflich, wie Herr Blümlein das Urteil aussprechen kann: „Nirgends zeigt sich eine größere Unsicherheit in den Formen, als in den oberen Klassen der Anstalten, die nach Perthes unterrichten;“ und „ich habe durchweg gefunden, daß ein halbes, unsicheres Wissen, eine einem soliden Erfolge sehr gefährliche Ratemethode großgezogen wird.“ Wo will Herr Blümlein diese Beobachtungen gemacht haben? Wenn dem so wäre, so würden wohl zunächst die Direktoren und Lehrer der beteiligten Anstalten, dann auch die Aufsichtsbehörde, die alljährlich die Reifeprüfungen an den hiesigen Gymnasien und Realgymnasien abhält, die weitere Benutzung solcher Bücher längst beseitigt haben. Wir können nicht glauben, daß Herr Blümlein sich bewußt gewesen ist, wie schwer und ungerecht er durch jene Worte in erster Linie über die beiden hiesigen Gymnasien, das städtische alten Stils und das Königl. Kaiser-Friedrich-Gymnasium abgeurteilt hat. Die Perthes'schen Lehrbücher führen in die Formenlehre, wie in das Verständnis des lateinischen Satzes ein, wie es durch andere Bücher gewiß nicht besser geschehen kann. Alle, die nach diesen Büchern mit Verständnis unterrichtet haben, wissen die planmäßige Verarbeitung des Lehrstoffes in denselben nicht genug zu rühmen.

Gerade die erfreulichen Erfolge, die mit den Perthes'schen Lehrbüchern hier in Frankfurt gemacht worden sind, haben den mitunterzeichneten Direktor Reinhardt veranlaßt, sie auch für den Anfangsunterricht in der Tertia zu bestimmen. Allerdings mußte für die Tertia eine gründlichere Umarbeitung eintreten als anfangs angenommen wurde. Thatsächlich hat denn auch das Lesebuch und Vokabular von Wulff sehr viel mehr geleistet, als in der oben erwähnten Schrift „die Frankfurter Lehrpläne" in Aussicht gestellt wurde; ein auch nur oberflächlicher Vergleich mit den Perthes'schen Lesebüchern mußte den Herrn Rezensenten überzeugen, daß er eine vollständige Umarbeitung vor sich hatte. Schon die Anordnung des Stoffes weicht in wesentlichen Punkten (wir heben nur die III. Dekl. und die Ordnung der Verba der III. Konj. hervor) von Perthes ab. Ferner sind von den Stücken zusammenhängenden Inhalts Nr. 102 bis 115 bereits für die 4. Auflage des Perthes'schen Lesebuchs von Wulff hinzugefügt und im Vokabular bearbeitet (vgl. die betr. Vorrede); auch von den übrigen 37 zusammenhängenden Stücken sind 13 neu und andere mit entsprechenden Veränderungen im Satzbau und im Wortschatz (an verschiedenen Stellen und in anderer Reihenfolge) verwertet. Von den Einzelsätzen ist (vollends wenn man die schon für die 4. Aufl. des Perthes'schen Lesebuches von Wulff hinzugefügten Sätze mitrechnet) mindestens die Hälfte Zuthat des Verfassers. Eine ganz selbständige Arbeit ist endlich die im Vokabular dargebotene syntaktische Propädeutik, welche nach bestimmten, sorgfältig durchdachten Gesichtspunkten angelegt ist und natürlich auch von vornherein maßgebend war für die Ausarbeitung des Lesebuches. Von allen diesen Änderungen, die auf Grund einer langjährigen Praxis des Verfassers und nach eingehenden, teils privatim, teils in Konferenzen gepflogenen Besprechungen mit hiesigen Fachkollegen getroffen sind, weiß der Herr Rezensent nicht ein Wort zu sagen.

2. Herr Blümlein spricht von der sogen. „unbewußten Aneignung" in einer Weise, die vermuten läßt, daß er das von Perthes in den Artikeln II und IV „Zur Reform des lateinischen Unterrichts" hierüber Gesagte nicht kennt. Eine eingehende Erörterung darüber, wie weit bei der Methode des Sprachunterrichts „die Geisteskraft der das bewußte Lernen mühelos begleitenden unbewußten Aneignung" planmäßig zur Anwendung gebracht werden darf und soll, gehört nicht hierher. Das vielleicht etwas unglücklich gewählte Wort „unbewußte Aneignung" hat den Perthes'schen Ansichten besonders bei denen geschadet, die sich nie die Mühe gegeben haben, gründlicher zu erforschen, was er damit hat sagen wollen. Daß Perthes von Überschwänglichkeiten nicht frei war, und daß schon von der dritten Auflage ab (1887) das Übermaß in der Hervorkehrung dessen, was Perthes „unbewußte Aneignung" nannte, abgestreift worden ist, ist schon oben bemerkt. Die Bearbeitung für die Tertia mußte noch mehr davon zurückkommen. Die Sätze und Stücke mußten so gestaltet werden, daß der Schüler nach vorangehender Analyse überall selbst Konstruktion und Sinn erfassen kann. Es soll also nirgendsmehr der Lehrer nur vorübersetzen und den Schüler nachsprechen lassen, sondern sämtliche Sätze sollen unter Anleitung des Lehrers präpariert und das Verständnis soll durch eigene Arbeit, also bewußt, erschlossen werden. Dies hat Wulff in der Vorrede mit folgenden Worten bezeichnet: „daß die Sätze mit geringer Ausnahme ziemlich leicht gehalten sind, wird hoffentlich Beifall finden, besonders da die in den Perthes'schen Aufsätzen gegebene Anleitung für die Durchnahme der Lesestücke bei Tertianern keine volle Anwendung finden darf, vielmehr an die Selbstthätigkeit des Schülers beim Übersetzen von vornherein wesentlich höhere Anforderungen zu stellen sind." (Die gesperrten Stellen sind auch in der Vorrede gesperrt.) Die sogenannte „unbewußte Aneignung" soll demnach, wie jeder sieht, bei der Anleitung zum Übersetzen völlig bei Seite gelassen werden. Das Wort „unbewußte Aneignung" kommt in der ganzen Vorrede von Wulff nicht vor. Und da schreibt

Herr Blümlein: „Schon Perthes steift sich vielzusehr auf die „unbewußte Aneignung“ des Stoffes, der dem Schüler während der Lektüre bekannt wird und dann haften bleibt. .... Auch Wulff operiert mit jener unbewußten Aneignung; er geht sogar noch weiter. Er will nicht, daß die in den Perthes'schen Aufsätzen gegebene Anleitung für die Durchnahme der Lesestücke bei Tertianern die volle Anwendung finde; er verzichtet also darauf, daß die induktive Methode in der von Perthes gewünschten Weise, die in seinen Augen allein den Erfolg verbürgt, angewendet werde; vielmehr ist er in dem verhängnisvollen Irrtum befangen, daß er bei Tertianern an die Selbstthätigkeit des Schülers beim Übersetzen von vornherein wesentlich höhere Anforderungen stellen dürfe und müsse.“ Wir gestehen, daß wir diese Art von Logik nicht ergründen können. Es wäre übrigens interessant zu erfahren, was Herr Blümlein sich eigentlich unter induktiver Methode vorstellt: als ob diese bei der in der Vorrede von Wulff bezeichneten Art der Durchnahme in Wegfall käme! Wir wollen ihm nebenbei noch die Versicherung geben, daß man in der That bei Tertianern wesentlich höhere Anforderungen an die Selbstthätigkeit beim Übersetzen stellen kann, als bei Sextanern; er kann sich davon, wenn er will, jeden Tag in unserem Unterricht überzeugen.

3. Herr Blümlein führt eine Reihe von Vokabeln an, die er allerdings im Index nicht vorgefunden hat; obgleich wir seiner Behauptung, daß man „derselben nicht entraten könne“, nicht zustimmen (denn der Schüler wird auch später noch Vokabeln zu lernen haben), so wollen wir ihm doch zu seiner Beruhigung verraten, daß alle außer einer einzigen im Lesebuch und auch im Vokabular (unter dem Strich) und zwar zum Teil mehrere Male vorkommen, also dem Schüler, wenn sie ihm in der späteren Lektüre entgegentreten, nicht fremdartig sein können.

4. Herr Blümlein behauptet, daß Wulff im St. 86 bereits die oratio obliqua eingeführt hat, „für deren Verständnis er eine vorangegangene entsprechende Vorbereitung verlangt.“ Offenbar hat er eine in der Vorrede (S. VIII oben) gemachte Bemerkung ganz mißverstanden; hätte er das Vokabularium ebenso genau studiert, wie die Vorrede, so würde er gefunden haben, daß Wulff diese Vorbereitung nicht verlangt, sondern selbst induktiv durch die vorausgehenden syntaktischen Zusammenstellungen gegeben hat.

5. Die übrigen Bemerkungen Blümleins sind ganz allgemein gehalten und haben den Zweck, die Durchführbarkeit des Frankfurter Lehrplans in Frage zu stellen. Dieselben können nur den Wert theoretischer Vermutungen beanspruchen, da Herr Blümlein bis zum heutigen Tage nicht ein einziges Mal bei unserem Unterricht hospitiert hat und somit auch kein Urteil über die in der Praxis gemachten Erfahrungen gewinnen konnte. Wir wollen uns darauf beschränken, auf Grund unserer übereinstimmenden bisherigen Erfahrungen hervorzuheben:

a) daß die Schüler mit großem Eifer und sichtbarer Freude am Unterricht teilnehmen;

b) daß ihnen das Memorieren der in der Wortkunde dargebotenen Vokabeln recht leicht wird;

c) daß die von Wulff in der Vorrede ausgesprochene Hoffnung: „bei der größeren geistigen Reife unserer Tertianer sei es möglich, mehr als bisher die Einprägung der Formenlehre gleich von vornherein mit syntaktischen Unterweisungen zu verbinden, ohne daß die erstere darunter zu leiden hat“, sich als nicht trüglich erwiesen hat.

Im übrigen stehen wir auf dem Standpunkt, daß theoretische Erörterungen übergenug stattgefunden haben, und daß jetzt lediglich der Erfolg sprechen muß, welcher durch Prüfungen von Seiten der vorgesetzten Behörden festzustellen ist.

Frankfurt a. M., 25. August 1895.

Dr. Karl Reinhardt, Direktor des städt. Gymnasiums.
H. Butzer, Oberlehrer an der Wöhlerschule.
H. Bernhard, Oberlehrer an der Musterschule.
Dr. J. Wulff, Oberlehrer am städt. Gymnasium.

Gegenerklärung.

Mein Referat über W.'s Buch hatte ich möglichst objektiv gehalten und darum fast durchweg den Verfasser mit seinen eigenen Worten sprechen lassen. Auch verzichtete ich auf Ausstellungen im einzelnen, wie in Bezug auf Wahl der Sätze, sprachlichen Ausdruck u. ä., um dadurch dem Anschein vorzubeugen, als betone ich Einzelheiten, um das Ganze herabzusetzen.

Weil aber das W.'sche Buch in der That nur ein condensierter Perthes ist — worüber weiter unten —, so glaubte ich berechtigt zu sein anzunehmen, daß die Schäden, welche letzterem anhaften, auch dem aus ihm zusammengestellten W.schen Buche eigen sind. Ich bin nun der Ansicht, daß die mit Perthes erreichten Resultate unter Berücksichtigung der an Schüler und Lehrer gestellten großen Anforderungen der aufgewandten Mühe nicht entsprechen. Und damit man sehe, daß ich mit meiner Ansicht auf keinem verlorenen Posten stehe, verweise ich H. R. sowie die andern Unterzeichner der Kollektiverklärung auf die Ausführungen von Vogt (N. J. 1888 S. 296), Mewes (Z. f. d. G. 43. S. 456) und Lutsch (Begleitschreiben zu s. Lesebuch für V.), die die Mängel von Perthes mit schärferen Worten und ungeschminkt ans Tageslicht stellen. Wenn R. bei der Wertung der durch Perthes erzielten Resultate das Kaiser-Friedrichs-Gymnasium in die Debatte zieht, so ist zu bemerken, daß von den hier nach Perthes unterrichtenden Herren ein R. unterstützendes Urteil nicht abgegeben worden ist; denn diese Anstalt führte bei ihrer Gründung die Perthes'schen Bücher und die nunmehr aufgegebene Gillhausen'sche Grammatik nicht auf Grund einer Prüfung durch Fachlehrer, sondern infolge einer Verfügung des Königl. Provinzialschulkollegiums ein, das im Interesse des Unterrichts gleiche Lehrbücher der alten Sprachen an den Frankfurter Anstalten verlangte.

Wenn R. meint, daß durch mein Urteil über Perthes auch über das Kaiser-Friedrichs-Gymnasium schwer und ungerecht abgeurteilt werde, so irrt er sich. Ich habe mit keinem Worte darauf hingewiesen, daß die in dieser Anstalt erzielten Resultate keine befriedigenden seien; das aber wage ich zu behaupten, daß die dort gezeitigten Resultate, insofern sie gut sind, nicht durch, sondern trotz Perthes erzielt werden. Da ich seit Gründung dieser Anstalt an dieser beschäftigt gewesen bin — eine Zwischenpause abgerechnet —, so glaube ich doch ein wenig darüber informiert zu sein, was und wie dort gearbeitet wird.

Was nun das Verhältnis des W.'schen Buches zu Perthes betrifft, so stellt auch Herr D. Reinhardt selbst nicht in Abrede, daß es aus Perthes VI u. V zusammengestellt ist. Ob ich nun gleich wußte, daß es auf Perthes'schen Grundsätzen aufgebaut werden sollte, erwartete ich doch mehr von ihm, als eine bloße Bearbeitung der P.'schen Bücher. Meine Enttäuschung darf Herr Dir. Reinhardt mir daher ebensowenig verargen, als ich ihm seine Eingenommenheit für das Buch zum Vorwurf mache. Wenn R. die selbständige Thätigkeit W.'s besonders hervorheben zu müssen glaubt, so muß ich gestehen, daß ich davon in dem Buch nicht genug finde, um entzückt statt enttäuscht zu sein. Das einzige Originelle ist, von der unwesentlichen Änderung bei der 3. Dekl. abgesehen, die Stellung der 3. Konj. an das Ende des ersten Abschnitts. Ob diese Neuerung von so weittragender Bedeutung ist, wie sie ihr R. zuschreibt, vermag ich nicht zu beurteilen, da eine Erprobung durch die Praxis hier allein die Handhabe zu einer ge-

rechten Kritik giebt. Wenn R. aber damals, als er seine Erklärung abfaßte, die Probe noch nicht selbst gemacht hatte, muß ich meinerseits behaupten, daß seine Behauptung nur „den Wert einer theoretischen Vermutung“ hat. Die sonstigen Abweichungen des W.'schen Buches sind so unwesentlich, daß ich beim besten Willen einen wichtigen Unterschied nicht statuieren kann; man vgl. nur das Inhaltsverzeichnis bei P. u. W., wo Zeile für Zeile sich deckt.

Soviel über die Anlage des Buches. Aber auch die gewählten Sätze und Stücke sind zum größten Teil P. entnommen, so, um einige Stichproben zu geben, enthält Nr. 8 8 Sätze, alle aus P., Nr. 9 14 Sätze, darunter 11 aus P., Nr. 11 12 Sätze, darunter 8 aus P., Nr. 17 12 Sätze, darunter 8 aus P., Nr. 19 14 Sätze, 12 aus P. (wobei ich noch einige Sätze aus P. übersehen haben kann); in demselben Verhältnis geht es durchs ganze Buch. Von den ersten 23 zusammenhängenden Stücken sind 21 aus P. Wenn Herr Dir. R. weiter betont, St. 102—115 seien von W. selbst, so ist zu bemerken, daß 112 u. 113 Prosastücke sind, die fast wörtlich Nepos. Ep. 4 u. 5 entnommen sind; die übrigen Stücke sind Fabeln aus Phädrus, von denen sich übrigens einige, wie gleich die 2 ersten, schon in Perthes' 3. Aufl. finden, und 2 Abschnitte aus Ovid. Ob das Verdienst, diese Stücke ausgewählt zu haben — denn von einer schöpferischen Thätigkeit kann doch hier keine Rede sein — so bedeutend ist, daß ich es als besonderen Vorzug des W.'schen Buches hätte anführen müssen, wage ich zu bezweifeln. Daß aber, wie R. sagt, von den aus P. entnommenen Sätzen eine Anzahl von W. selbst herrührt, thut nichts zur Sache; sie sind unter P.'scher Flagge gesegelt und als W.'sches Eigentum durch nichts gekennzeichnet gewesen.

Wenn R. mir weiter vorwirft, daß ich von der syntaktischen Propädeutik kein Wort gesagt, so möchte ich ihn bitten, doch Seite 88 noch einmal lesen zu wollen, wo ich alles, was W. über diese Sache vorgebracht, mit den eigenen Worten desselben wiedergegeben habe. Da ich auch in dieser syntaktischen Propädeutik nichts völlig Neues und besonders Verdienstvolles erblicke, weil sich die Anfänge wie ähnliche Zusammenstellungen schon bei P. finden und W. also nur den von P. angefangenen Faden weiter spinnt, so hielt ich eine Kritik für überflüssig, zumal die Sache sich ja erst in der Praxis zu bewähren haben wird.

Ähnlich ist der wahre Sachverhalt nicht ersichtlich bei Punkt 3 der Kollektiverklärung. In meinen Ausführungen handelt es sich nur um Vokabeln über dem Strich, die nach W. memoriert werden müssen. Jene von mir angeführten Wörter fehlen aber über dem Strich, sie werden also nicht gelernt. Daß sie unter dem Strich stehen, darauf brauchte mich Herr D. R. nicht erst aufmerksam zu machen, denn ich habe sie alle daher entnommen; ich glaube, selbst die eine Vokabel, die er dort nicht gefunden hat.

Was nun den 4. Punkt, die oratio obliqua betrifft, so wirft mir Herr Dir. R. Mißverstehen der W.'schen Äußerung vor. Ich hatte behauptet, daß W. für deren Verständnis eine vorangegangene entsprechende Vorbereitung verlangt. Nach W. hat der Lehrer bei Durchnahme der Stücke auf die syntaktischen Erscheinungen hinzuweisen und dadurch die syntaktischen Zusammenstellungen vorzubereiten, welche die früher vorgekommenen Belege unter einzelne Kategorieen gruppieren. Wenn nun von St. 86 an die oratio obliqua in größerem Umfang auftritt, so muß der Schüler, damit er sie verstehen und überhaupt übersetzen kann, schon früher bei dem Vorkommen von Beispielen der oratio obliqua „in geeigneter Weise auf die Bedingungen der grammatischen Erscheinungen, unter denen sie vorkommen, hingewiesen, und so der Boden für die spätere syntaktische Unterweisung gelockert werden.“ Ist das keine entsprechende Vorbereitung? Etwas Anderes habe weder ich noch irgend sonst jemand darunter verstanden.

Der strittige Punkt der „unbewußten Aneignung“ wird Herrn Direktor Reinhardt vielleicht verständlicher, wenn ich bemerke, daß ich damit auf die Tausende von Vokabeln unter dem Strich anspielte, die nicht memoriert werden sollen[1]), ohne deren Kenntnis aber der Schüler die Lesestücke weder ordentlich übersetzen, noch retrovertieren, noch variieren kann.

---

[1]) Das sagt W. ausdrücklich und fügt noch hinzu, daß, falls sich Schwierigkeiten wegen der großen Anzahl der über dem Strich zu lernenden Wörter herausstellen, es dem Lehrer unbenommen bleibt, auch unter den Vokabeln über dem Strich noch eine Auswahl zu treffen. (S. VI).

Die Schlußbemerkung des Herrn D. Reinhardt, meine Behauptungen hätten den Zweck, „die Durchführbarkeit des Frankfurter Lehrplans in Frage zu stellen“, ist völlig deplaciert. Ich verwahre mich einmal gegen solche Unterstellungen, und bin zweitens nicht so anmaßend, zu vermeinen, daß meine Zeilen irgendwie imstande wären, die Durchführbarkeit des Frankfurter Lehrplans in Frage zu stellen. Ich glaube nur dies, daß der letztere, wenn er seinen Lateinunterricht auf dem W.schen Buche aufbaut, eine gründliche Umgestaltung dieses Unterrichts mit all den gehofften guten Folgen nicht herbeiführen kann. Eine Verurteilung des W.schen Buches involviert also nach meiner Ansicht noch lange nicht eine Gegnerschaft des genannten Lehrplans[1]).

Und nun noch ein Letztes. Herr Dr. R. wirft mir am Eingang seiner Erklärung vor, daß ich sein 1892 erschienenes Schriftchen „die Frankfurter Lehrpläne“ nicht gekannt habe. Nun habe ich S. 15 meines Aufsatzes „das holländische Gymnasium“, der zuerst in diesen Blättern erschienen ist, Herrn Dir. R. und dieses sein Schriftchen zitiert; er mag aber diese Ausführungen nicht gelesen haben: man muß ja heutzutage auf dem Gebiet der pädagogischen Litteratur gar manches ungelesen lassen.[2]) Also mag ihm auch mein Zitat unbekannt geblieben sein, sicher jedoch hat er ein Feuilleton des Berliner Tageblatts vom 10. Januar 1894 genau gelesen, in dem ich in einem über 5 Spalten langen Artikel die Frankfurter Reformpläne auf Grund von R.'s Schrift besprochen habe. Ich habe mir erlaubt, selbst Herrn R. ein Exemplar dieses Artikels zu übersenden, und am 18. Januar einen langen Brief, der sich mit meinen Einwänden beschäftigt, von ihm erhalten.

Herr Dir. R. faßt es, das scheint mir aus dem Ton seiner Erklärung hervorzugehen, als persönlichen Angriff auf, wenn man an irgend Etwas, das mit seinem Projekt und dessen Ausführung in Verbindung steht, Kritik übt. Ich meine, wo eine Sache so im Vordergrund des öffentlichen Interesses steht, wie die R.'sche Reform, muß sie sich auch auf Kritiken gefaßt machen.

Frankfurt a. M., 9. September 1895. Carl Blümlein.

Die Eingabe für Abschaffung der Hausaufgaben vor der württembergischen Abgeordnetenkammer.

Am 5. Juli hatte sich das Plenum der württemb. Abgeordnetenkammer mit einer Eingabe zu beschäftigen, die, verfaßt von dem auch sonst durch ungewöhnliche Anschauungen nur zu bekannten Naturforscher und Arzt Prof. Dr. Gustav Jäger in Stuttgart, ein förmliches Verbot aller Hausaufgaben der Schüler (mit Einschluß der sog. Strafarbeiten) forderte. Daß diese von maßlosen Übertreibungen und zum Teil auch ungerechtfertigten Verdächtigungen geradezu strotzende Eingabe[3]) 864 Unterzeichner finden konnte, ist zu bedauern. Doch mindert sich das Gewicht dieser Zahl sehr beträchtlich, wenn man erwägt, mit welcher Emsigkeit von Seiten des Vereins für Gesundheitspflege in Heilbronn die Werbetrommel in Schwaben gerührt wurde, ferner daß die Eingabe auf alle Schulen, auch auf die Volksschule, sich bezog, von den Familienvorständen mit schulpflichtigen Kindern also nur annähernd 0,43 % (von etwa 230 einer) zur Unterschrift sich bereit fanden, und daß von diesen Unterzeichnern eine ganze Reihe durch Zusätze wie: „für Abschaffung der griechischen und lateinischen Argumente“, „für Aufhebung der

---

[1]) Es sei hier bemerkt, daß ich den Artikeln der Frankfurter Zeitung, in welchen die Benutzung von deutschen und anderen Unterrichtsstunden für das Französische an den Reformanstalten behauptet wurde, wie auch der Abhandlung in Nr. 232 d. Bl. „Über die Ergebnisse der Gymnasialreform“ völlig fern stehe.

[2]) obgleich nach R.'s Worten (S. 33): „niemand kann diesem (R.'s) Versuche entgegenhalten, daß er durch die Erfahrungen anderer Länder bereits erledigt ist“, das holländische Gymnasium für ihn besonders interessant hätte sein können, weil man in Holland vom 9—12. Jahr Französisch lernt, just wie im Frankfurter Lehrplan, dann mit dem 13. Jahr Latein beginnt, gerade wie im Frankfurter Lehrplan, und ein Jahr — in Frankfurt 2 Jahre — später mit Griechisch einsetzt.

[3]) Eine eingehende, abfällige, durchaus sachentsprechende Beurteilung derselben von „einem alten Schulmann“ findet sich in Südd. Bl. f. höh. Unterr 1895, S. 99 ff.

Hausaufgaben an Sonn- und Feiertagen" u. dergl. doch nur eine sehr teilweise Übereinstimmung mit dem Inhalt der Petition ausgesprochen hat. Auch haben wir die Empfindung, daß, wer einen Einblick in die Häuser der Unterzeichner gewönne, zu dem Ergebnis gelangen würde, daß weitaus die Mehrzahl derselben aus Eltern besteht, deren Kinder zur Arbeit anzuhalten große Not verursacht.

In der Verhandlung der Kammer wurde von allen Seiten übereinstimmend hervorgehoben, daß die Eingabe in ihren Übertreibungen weit über das Ziel hinausschieße[1]): als notwendiges Ergebnis der gegenwärtigen Verhältnisse werde allgemein ein Zustand hingestellt, der vielleicht infolge unvernünftiger Überhäufung mit Hausaufgaben in vereinzelten Fällen möglich sei. Zur richtigeren Beleuchtung des von Jäger aschgrau in schwarz gemalten Bildes von den gesundheitlichen Verhältnissen unserer Schuljugend hatte wenige Wochen vorher der Rektor des Eberhard-Ludwigs-Gymnasiums, Oberstudienrat Österlen, die Mitglieder der württ. Ständeversammlung zu einer Turnvorstellung der sechs obersten Klassen seiner Anstalt eingeladen, und dadurch die Legende von dem Verhockt- und Verkommensein wenigstens der Gymnasiasten glänzend widerlegt.

Schon der Ref. der Petitionskommission, Redakteur Schmidt (Maulbronn), wies einzelne der in der Eingabe aufgestellten Sätze zurück; namentlich verwahrte er sich entschieden gegen die Gleichstellung der Schule mit der Kaserne in der Behauptung: „Die Eltern sind gegen Maßüberschreitungen ebenso schutzlos, wie der Soldat gegen Mißhandlungen, weil die Beschwerdeführung am Kind gerächt werden kann", und mit offenbarer Ironie zitierte er den auch formell interessanten Satz aus der Schlußbemerkung des Antrags: „Die Neuzeit ist dahin gelangt, daß man es für nötig hält, auch für die durch den Friedensdienst entstehende Invalidität bei der Ableistung der Militärpflicht eine Entschädigung zu schaffen. Wer leistet Entschädigung für die zahlreichen Invaliditätsfälle, die sich aus Ableistung der Schulpflicht ergeben?" Er hob die Notwendigkeit und die segensreiche Wirkung der Hausaufgaben hervor: Gewöhnung an selbständiges Arbeiten,[1]) Möglichkeit der wenigstens teilweisen Ausgleichung des Unterschieds in der geistigen Begabung der Schüler, Erhaltung des Interesses der Eltern für die Schule und Möglichkeit, den Fleiß und die Fortschritte der Kinder zu kontrollieren.[2]) Nur ein Übermaß sei vom Übel, und dies zu verhindern genügten im Allgemeinen die vorhandenen gesetzlichen Vorschriften. Eine gewisse Beschränkung scheine vielleicht wünschenswert hinsichtlich der schriftlichen Hausaufgaben in den Volksschulen; außerdem aber seien die für höhere Schulen durch Erlaß vom 26. April 1883 festgesetzten Maxima der häuslichen Arbeitszeit[3]) etwas zu hoch gegriffen. Dem entsprechend

[1]) Auch Jäger selbst scheint empfunden zu haben, daß er zu weit gegangen. Wenigstens hat er der Eingabe eine Beilage nachfolgen lassen, worin er seine Stellung dahin einschränkte, daß nur die schriftlichen Hausaufgaben und das Präparieren sofort, die Memorieraufgaben dagegen nur stufenweise abgeschafft werden sollen.

[2]) [Auch überall, wo früher die Frage der Entbehrlichkeit von Hausaufgaben erörtert wurde, ist sie unseres Wissens entschieden verneint worden, z. B. in der Versammlung württembergischer Rektoren vom Jahr 1882, und überall war das Motiv dabei nicht bloß ein didaktisches, sondern zugleich ein erzieherisches, die Erwägung, daß nur durch häusliches Arbeiten eine Gewöhnung der Schüler an Selbstthätigkeit und an gewissenhafte, geordnete Benützung ihrer Zeit erreicht werden könne. In der That, besonders die Anstalten, welche in erster Linie dazu bestimmt sind, zu selbständigem Erfassen einer Wissenschaft vorzubereiten, würden ihre Aufgabe schlecht erfüllen, wenn sie die Schüler nicht auch zu energischer häuslicher Arbeit erzögen. Diejenigen, welche auf der Berliner Dezemberkonferenz sehr eindringlich gegen eine übermäßige Beschränkung der häuslichen Arbeiten sprachen, waren der Kardinal Kopp, Geh. Rat Virchow und der jüngst verstorbene Geh. Sanitätsrat Dr. Graf. Der erstere wies dabei auch auf den moralischen Nutzen der durch Schulaufgaben veranlaßten häuslichen Beschäftigung hin: die Arbeit sei der Schutzgeist der Jugend, ein fleißiger Schüler gerate selten auf Abwege, eine Schule aber, die es verstehe, in angemessener Weise ihre Zöglinge zu beschäftigen, leiste nach seiner Ansicht auch in erziehlicher Hinsicht das Beste. Der letztgenannte erklärte: „Wir dürfen nicht durch übermäßige Rücksicht und Schonung Verzärtelung eintreten lassen." — Im Ausland fällt vielfach noch gegenwärtig der Schwerpunkt des Lernens nicht in die Unterrichtsstunden, sondern in die häusliche Arbeit, und die ersteren dienen fast nur dazu, das Gelernte abzuhören und neue Aufgaben zu stellen. G. U.]

[3]) „Die Hausaufgaben, mit Einschluß des zu Memorierenden, sollen für Schüler von 8—10 Jahren an den vollen Schultagen nicht mehr als eine Stunde, an den schulfreien Nachmittagen nicht über 1½ St., für Schüler von 11—14 Jahren 1½—2 St. beziehungsweise 2½—3 St.,

beschloß die Kammer, „die Staatsregierung zu ersuchen, 1) durch besondere Verfügung anzuordnen, welche Zeitdauer auf die schriftlichen Hausaufgaben in allen Volksschulen des Landes verwendet werden darf; 2) die Kultministerialabteilung für Gelehrten- und Realschulen zu veranlassen, eine Revision des Erlasses vom 26. April 1883 in der Richtung vorzunehmen, daß eine Beschränkung der auf die Hausaufgaben zu verwendenden Zeit einzutreten habe."

Eine lebhafte Erörterung schloß sich nur an die uns hier nicht weiter beschäftigende Erklärung des Kommissionsreferenten an, der religiöse Memorierstoff, speziell im evangelischen Religionsunterricht, beanspruche ein Übermaß von Zeit; die Richtigkeit dieser Behauptung wurde von Herrn Prälat v. Sandberger entschieden in Abrede gestellt. Die übrigen an der Debatte beteiligten Abgeordneten, von denen keiner für Abschaffung aller Hausaufgaben sich erwärmte, und die Herren Regierungsvertreter, Staatsminister Dr. v. Sarwey und Kultministerialdirektor Dr. v. Pländ, brachten, wenn auch manches treffende Wort gesprochen wurde über Erziehung zu Treue und Pünktlichkeit, gegenseitiges Vertrauen zwischen Schüler und Lehrer, sowie anderseits über die Notwendigkeit freier Bewegung und genügenden Schlafs, doch nach den Darlegungen des Ref. wesentlich neue Gesichtspunkte nicht zur Sprache. Es mag nur erwähnt werden, daß bemerkt wurde, man höre manchmal auch Klagen über zu wenig Aufgaben. Gewünscht hätten wir noch zu hören erstens eine Zurückweisung der einem großen Teil der Lehrerschaft untergeschobenen unlautern Beweggründe bei ihrem Bemühen, die ihnen anvertraute Jugend nach Kräften zu fördern. Welcher ehrliebende Lehrer könnte gleichgültig bleiben bei den Worten der Eingabe: „Für die Lehrer ist durch die große Konkurrenz und durch das Parallelklassenwesen der großen städtischen Anstalten die Versuchung zur Streberei zu groß. Der einzige Punkt, an dem diese mit Erfolg eingreifen kann, ist die Steigerung der Hausaufgaben. Dem kann nur durch gänzliches Verbot begegnet werden". Und zum andern hätte es, dünkt uns, nicht geschadet, wenn man die kindliche Denk- und Ausdrucksweise des Verfassers der Eingabe etwas seciert hätte, wie sie sich z. B. ausspricht in dem Satze: „Die Befreiung von den Hausaufgaben steigert die Lernfähigkeit der Schüler so, daß der Zeitverlust fast eingebracht werden kann, zumal die Unterbrechung durch Krankheit auch geringer wird infolge der Besserung der Gesundheit."

Als Zeichen der Zeit ist die Jägersche Petition nicht nur für die Angehörigen des Staates, dem sie zunächst gegolten, sondern für alle, denen es um eine gesunde Entwicklung der Schule zu thun ist, recht interessant: sie beweist nebenbei wieder einmal, welche Böcke jemand zu schießen im Stande ist, der auf dem Gebiete der Pädagogik wildert.

Heidelberg. A. Hilgard.

---

für Schüler von Oberklassen aber mit Rücksicht auf die ohnedies große Zahl ihrer wöchentlichen Schulstunden und die Gewinnung der erforderlichen Zeit zu anderweitigen Studien und Beschäftigungen an vollen Schultagen nicht mehr als 2, und an den freien Nachmittagen nicht mehr als 3—4 St. in Anspruch nehmen. Insbesondere für den Samstag Nachmittag ist jede Häufung von Hausaufgaben zu vermeiden, und namentlich sind die schriftlichen Arbeiten für diesen Tag so zu bemessen, daß ein normaler Schüler für die Fertigung derselben den Sonntag in Anspruch zu nehmen nicht genötigt ist. Für die Zeit der Ferien sollen die Schüler von Hausaufgaben befreit sein." — [An den preußischen Anstalten waren in früherer Zeit ganz andere Maxima üblich. In der Cirkularverfügung der preußischen Unterrichtsverwaltung vom 29. März 1829 wurde bemerkt, daß den Schülern der oberen Klassen recht wohl eine tägliche Arbeitszeit von 5 Stunden (außer der Schulzeit), denen der unteren von 3 Stunden zugemutet werden könne. Später erlangten in Preußen die Maxima von 2 Stunden für die unteren, von 3 für die mittleren, von 4 für die oberen Klassen eine Art offizieller Geltung. Und eher höher als niedriger war nach unserer Erinnerung das faktische Maß, das in den fünfziger Jahren an einem pommerschen Gymnasium zu finden war. Von Überbürdungsklagen aber wurde damals nichts bei uns vernommen. — Die durch Verordnung vom Jahr 1869 in Baden festgesetzten und auch vom badischen Landesgesundheitsrat 1883 gebilligten Maxima des Zeitaufwandes, der durchschnittlich an einem Tage für die obligatorischen Hausaufgaben beansprucht werden darf, sind folgende: 1½—2 Stunden in VI V IV, 2—2½ Stunden in III, 2½—3 Stunden in II und I. Diesen Grenzen entsprechen im Allgemeinen auch die in Hessen und Elsaß-Lothringen gezogenen, nur daß dort noch mehr Abstufungen beliebt worden sind und den untersten Stufen eine etwas engere Grenze bestimmt ist. G. U.]

Mitteilungen.

Eine Adresse an den Fürsten Bismarck, deren Absendung durch die letzte Jahresversammlung der akademisch gebildeten Lehrer Badens beschlossen wurde, erhielt aus den Lehrerkollegien der Mittelschulen des Landes 428 Unterschriften, denen der Direktor und die technischen Räte des Oberschulrats ebenfalls ihre Namen beifügten. Ihr Wortlaut ist folgender:

„Durchlauchtigster Fürst!"

„Aus den Staaten und Stämmen Alldeutschlands sind, des achtzigsten Geburtstages Euerer Durchlaucht gedenkend, Männer und Frauen in Friedrichsruhe erschienen, um Euerer Durchlaucht für die gewaltige Arbeit im Dienste des deutschen Vaterlandes begeisterten Dank zu sagen, zu danken, daß in den Herzen der Deutschen das stolze Gefühl eines festeinigen, mächtigen Reiches lebt und zu eigener froher Arbeit Kraft verleiht.

Wie damals auch Männer unseres Berufes ihrer treuen Verehrung für den ersten Kanzler Neudeutschlands Worte geliehen haben, so ist es an dem Tage, an dem die akademisch gebildeten Lehrer Badens in diesem Jahre zu gemeinsamer Beratung zusammentraten, ihr erster Gedanke gewesen, Euerer Durchlaucht zu huldigen.

Uns treibt nicht blos die Macht der Empfindungen, die jeder deutsche Mann in seinem Herzen trägt, sondern zugleich das klare Bewußtsein, daß aus der großen schöpferischen Thätigkeit Euerer Durchlaucht wie aus dem lebendig wirkenden Beispiel mannhaften Handelns reicher Inhalt und sichere Freudigkeit dem Werke nationaler Erziehung zugeflossen sind. Und um so lebhafter ist in uns das Gefühl tiefster Verpflichtung, als Euere Durchlaucht unsere abseits vom großen Leben sich vollziehende Berufsarbeit wiederholt in herzerhebender Weise gewürdigt und dem höheren Lehrerstande einen wichtigen Anteil bei dem erfolgreichen Ringen um die hohen Ziele zuerkannt haben, die von unserem Volke mit Gottes Hilfe erreicht worden sind.

Wir sind stolz auf die Worte, die Euere Durchlaucht bei Begründung der Schönhauser Stiftung und jüngst bei dem Empfang der preußischen Lehrer unserem Streben und Wirken gewidmet haben. Sie werden niemals in uns verklingen, sie werden uns allezeit stärken in der Erfüllung der Pflicht, dem heranwachsenden Geschlecht das Ideal hingebender nationaler Gesinnung fort und fort einzupflanzen und auch unsere ganze Kraft für die Erhaltung dessen einzusetzen, was durch Euerer Durchlaucht weltgeschichtliche That dem deutschen Volke geschaffen wurde.

In unverbrüchlicher Ergebenheit bringen wir Euerer Durchlaucht verehrungsvollen Dank und stimmen ein in den Wunsch so vieler Tausende, daß Euerer Durchlaucht noch manches Lebensjahr, verschönt durch die treue Liebe des deutschen Volkes, beschieden sein möge."

Als vor zwei Jahren prinzipiell die Schaffung von Oberrealschulen in Baden beschlossen wurde, erklärte sich in der 2. bad. Kammer der Staatsminister und Minister der Justiz, des Kultus und Unterrichts Dr. Nokk vollkommen einverstanden mit dem Wunsche der Landesvertretung, daß diesen Schulen die gleichen Berechtigungen erteilt werden sollten, die sie seit 1892 in Preußen, den Reichslanden, Oldenburg u. Württemberg besitzen. Doch die Regierung wurde in der Erfüllung dieses Wunsches durch die ablehnende Haltung mehrerer technischer Mittelstellen, und durch ein Gutachten des großen Rats des Karlsruher Polytechnikums gehemmt, welches die neue Schulgattung als ungeeignet zur Vorbereitung für die Studien am Polytechnikum verwirft. Dieses Gutachten unterzog auf der Pfingstversammlung des Vereins akademisch gebildeter Lehrer Badens Realschuldirektor Salzer von Heidelberg unter dem Beifall der Versammelten einer eingehenden Kritik (abgedr. in Südwestd. Schulbl. XII 122 ff.), wobei er sich entschieden verwahrte gegen die darin enthaltenen, auf Unkenntnis der heutigen Verhältnisse beruhenden Ausführungen, die eine Verunglimpfung des Lehrerpersonals und der Unterrichtsergebnisse der badischen Realmittelschulen bedeuten. Er glaubte den Grund für die ablehnende Haltung im wesentlichen in der Befürchtung finden zu dürfen, die Techniker möchten künftig, wenn eine Anzahl ihrer Angehörigen keine humanistische Vorbildung genossen, nicht als den übrigen Staatsbeamten ebenbürtig angesehen werden. Da die badischen Städte, die sich zur Einführung von Oberrealschulen entschlossen haben, natürlich die Angelegenheit nicht fallen lassen, so werden ohne Zweifel die badischen Kammern in ihrer nächsten Session sich wieder mit dieser Frage befassen.

Abgeschlossen am 18. September 1895.

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)

Anzeigen.

(Die gespaltene Petitzeile 35 Pf.)

In Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg sind erschienen:

Kuno Fischer,

Geschichte der neuern Philosophie.

Neue Gesammtausgabe. 7 Bände in 8 Abteilungen. gr. 8°.

		Brosch.	Geb.
I.	**Descartes** und seine Schule. 3. Aufl.		
	1. Teil. Allgemeine Einleitung. Descartes	M. 10.—.	M. 11.60.
	2. Teil. Fortbildung der Lehre Descartes'. Spinoza'.	„ 12.—.	„ 13.60.
II.	**Leibniz.** 3. Auflage	„ 14.—.	„ 15.60.
III.	**Kant.** I. Teil. Entstehung und Grundlegung der kritischen Philosophie. 3. Auflage	„ 12.—.	„ 13.60.
IV.	**Kant.** II. Teil. Das Vernunftsystem auf der Grundlage der Vernunftkritik. 3. Auflage	„ 12.—.	„ 13.60.
V.	**Fichte** und seine Vorgänger. 2. Auflage	„ 18.—.	„ 20.—.
VI.	**Schelling.** 2. Auflage	„ 22.—.	„ 24.—.
VII.	**Hegel.** (Erscheint später!)		
VIII.	**Schopenhauer**	„ 12.—.	„ 13.60.

Goethe-Schriften. Erste Reihe. (Goethes Iphigenie. Die Erklärungsarten des Goetheschen Faust. Goethes Tasso.) 8°. br. M. 9.—, eleg. Halbleder geb. M. 11.—.

Daraus sind einzeln zu haben:

Goethes Iphigenie. 2. Aufl. 8°. brosch. M. 1.20.

Die Erklärungsarten des Goetheschen Faust. 8°. brosch. M. 1.80.

Goethes Tasso. 2. Auflage. 8°. brosch. M. 6.—, eleg. Lwd. geb. M. 7.50.

Goethe-Schriften. Zweite Reihe.

1. **Goethes Sonettenkranz.** (Im Druck!)

Schiller-Schriften. Erste Reihe. (Schillers Jugend- und Wanderjahre in Selbstbekenntnissen. Schiller als Komiker.) 8°. brosch. M. 6.—, eleg. Halbleder geb. M. 8.—.

Daraus sind einzeln zu haben:

Schillers Jugend- und Wanderjahre in Selbstbekenntnissen. 2. neubearbeitete und vermehrte Auflage von „Schillers Selbstbekenntnissen". 8°. brosch. M. 4.—, eleg. Lwd. geb. M. 5.—.

Schiller als Komiker. 2. neubearbeitete und vermehrte Auflage. 8°. brosch. M. 2.—.

Schiller-Schriften. Zweite Reihe. (Schiller als Philosoph. 1. u. 2. Buch.) 8°. brosch. M. 6.—, eleg. Halbleder geb. M. 8.—.

Daraus sind einzeln zu haben:

Schiller als Philosoph. 2. neubearbeitete und vermehrte Auflage. In zwei Büchern.

Erstes Buch. Die Jugendzeit 1779–1789. 8°. brosch. M. 2.50.

Zweites Buch. Die akademische Zeit 1789–1796. 8°. brosch. M. 3.50.

Beide Teile eleg. Lwd. geb. M. 7.50.

Shakespeare's Charakterentwicklung Richards III. 2. Ausgabe. 8°. brosch. M. 2.—.

Kleine Schriften:

1. **Über die menschliche Freiheit.** 2. Auflage. 8°. brosch. M. 1.20.
2. **Über den Witz.** 2. Auflage. 8°. brosch. M. 3.—, eleg. Lwd. geb. M. 4.—.
3. **Shakespeare und die Bacon-Mythen.** 8°. brosch. M. 1.60. (Soeben erschienen!)
4. **Kritische Streifzüge wider die Unkritik.** (Im Druck!)

Philosophische Schriften:

1. **Einleitung in die Geschichte der neueren Philosophie.** 4. Auflage. gr. 8°. brosch. M. 4.—, eleg. Lwd. geb. M. 5.—. (Sonderabdruck aus der Geschichte der neuern Philosophie.)
2. **Kritik der Kantischen Philosophie.** 2. Auflage. gr. 8°. brosch. M. 3.—.
3. **Die hundertjährige Gedächtnisfeier der Kantischen Kritik der reinen Vernunft. Johann Gottlieb Fichtes Leben und Lehre. Spinozas Leben und Charakter.** 2. Auflage. gr. 8°. brosch. M. 2.40.

Das humanistische Gymnasium.

Organ des Gymnasialvereins.

Sechster Jahrgang.

Der Jahrgang umfaßt durchschnittlich 12 Bogen.
Gewöhnlich viermal im Jahr erscheint ein Heft.
Preis jährlich 3 Mark (einschließlich freier Zusendung im Inland) für Solche, welche nicht Vereinsmitglieder sind.
Zu beziehen durch alle Buchhandlungen
und direkt unter Kreuzband gegen Voreinsendung des Betrags von der Verlagsbuchhandlung.
Inserate: 35 Pf. für die gespaltene Petitzeile. **Beilagen** nach Vereinbarung.
Schriften, deren Besprechung gewünscht wird, sind an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

1895. Heft IV.

Für die Redaktion verantwortlich **Dr. G. Uhlig,** Dir. des Gr. Gymnasiums in Heidelberg.

Inhalt.

Die Mitglieder des Gymnasialvereins werden ersucht, die Mitteilung **An die Vereinsmitglieder** auf der 2. Seite des Umschlags zu beachten.

Heidelberg.
Carl Winter's Universitätsbuchhandlung.
1895.

An die Vereinsmitglieder.

Die Geldsendungen (Mindestbeitrag für Deutschland und Österreich 2 Mk. und 5 Pf. Bestellgebühr, für die anderen Länder 2 1/2 Mk.) sind an Herrn **Professor Dr. Hilgard in Heidelberg, 45 Rohrbacherstraße,** zu richten. Auf der Rückseite der Postkarte bitten wir zu bemerken, für welches Jahr der Beitrag gelten soll; wo Zweifel walten sollten, für welches die letzte Zahlung geleistet worden ist, wird der genannte Herr gern Auskunft erteilen. Werden Beiträge für ein Kollegium gemeinsam gesandt, so bitten wir bei etwaigen Veränderungen in Bezug auf Zahl oder Namen der Mitglieder im Interesse sorgfältiger Buchführung um möglichst genaue Angaben. Der Empfang jeder Geldsendung wird künftig in ausdrücklich bescheinigt. Sollte die Bescheinigung nach Ablauf von 14 Tagen nicht eingetroffen sein, so ersuchen wir zu reklamieren.

Da der Beitrag für 1895 von etwa der Hälfte der Mitglieder noch nicht eingegangen ist und manche derselben auch noch aus früheren Jahren im Rückstand sind, werden wir uns im nächsten Monat erlauben, an die Bezahlung der dann noch ausstehenden Beiträge durch Zusendung einer Rechnung zu erinnern.

Wenn bei Sendung mehrerer zur Verteilung bestimmter Exemplare die Zahl der Hefte nicht ausreichen sollte, so ersuchen wir um sofortige Nachforderung. Überzählige Exemplare bitten wir nicht zurückzusenden, sondern an etwa für den Inhalt sich interessierende Nichtmitglieder zu geben. Wir haben solche Exemplare diesmal in größerem Umfang, als sonst, beilegen lassen.

Veränderungen des Wohnsitzes sind von den Mitgliedern gefälligst bald Herrn Dr. Hilgard mitzuteilen.

Für die Zeitschrift bestimmte Manuskripte sind an den Unterzeichneten, Bücher, deren Besprechung gewünscht wird, an Carl Winter's Universitätsbuchhandlung in Heidelberg zu senden.

Zugleich mit diesem Hefte werden der Generaltitel und das Inhaltsverzeichnis des sechsten Jahrgangs versandt.

Das erste Heft des nächsten Jahrgangs wird außer Anderem die Fortsetzung der Verhandlungen in der Kölner Versammlung des Gymnasialvereins und die Rede enthalten, mit der O. Jäger den Kölner Philologentag eröffnete.

Die Recensenda haben sich in diesem Jahre dermaßen angehäuft, daß der vielfach von den Verlagshandlungen ausgesprochene Wunsch nach baldiger Besprechung nicht erfüllt werden kann, wenn nicht die Zwecke, denen die Zeitschrift in erster Linie zu dienen hat, Not leiden sollen. Doch wird auch das nächste Heft eine größere Zahl von Recensionen bringen.

Heidelberg, Anfang Dezember. G. Uhlig.

Von den **Zeitschriften**, die wir im Austausch erhalten, sind uns seit dem Juli zugegangen:

Pedagogisk Tidskrift, utgifven af Enar Sahlin, XXXI, 7—11.
Educational Review, edited by N. Murray Butler, X, 2—5.
Österreichisches Litteraturblatt, IV, 13—22.
Süddeutsche Blätter für höhere Unterrichtsanstalten, herausgegeben von K. Erbe, III, 13—22.
Gymnasium, herausg. von M. Wetzel, XIII, 13—23.
School Review, ed. by Schurmann and Thurber, III, 7—9.
Akademische Revue herausg. von P. v. Salvisberg, I, 9 — II, 1.
Revue internationale de l'enseignement publiée par Dreyfus-Brisac. XV, 7—11.
Moskauer Philologische Rundschau, herausg. von Adolph u. Appelroth, IX, 1.
Vereinsblatt des liberalen Schulvereins Rheinlands u. W., herausg. von J. B. Meyer, III, 4. 5.
Deutsche Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen, herausg. v. Wychgram, I, 1.

Die fünfte Versammlung des Gymnasialvereins
zu Köln am 24. September.

Der Versammlung voraus ging eine Vorstandssitzung, über deren Beschlüsse am Schluß unseres Berichtes eine Mitteilung gemacht werden wird. Anwesend waren in ihr die Herren Schrader—Halle, Arnold—München, Bender—Ulm, Hilgard—Heidelberg, Jäger—Köln, Kropatscheck—Berlin, Simons—Elberfeld, Uhlig—Heidelberg, Wendt—Karlsruhe, Wohlrab—Dresden. (Später trat zu den Versammelten noch das Vorstandsmitglied v. Hartel—Wien). Die Übrigen waren teils durch amtliche Pflichten, teils durch Unwohlsein verhindert, zu erscheinen.

Die Versammlung selbst war von mehr als 60 Mitgliedern aus verschiedenen Teilen Deutschlands und aus Österreich besucht. Eröffnet wurden die Verhandlungen durch folgende Worte des Geheimerats Schrader:

„Indem ich die verehrten Herren Namens des Vorstandes unseres Gymnasialvereins herzlich willkommen heiße, darf ich an die Worte anknüpfen, mit denen ich unsere vorjährige Versammlung eröffnete. Nicht nur lebensfähig, sondern berufen zu fruchtbringender Thätigkeit hat sich unser Verein erwiesen und eifrige Gesinnungsgenossen aus dem Süden und dem fernen Osten hierhergezogen. Die Unentbehrlichkeit dessen, was wir fordern, ist seit Jahresfrist mit einem Nachdruck hervorgetreten, dem sich selbst die maßgebenden Stellen nicht länger entziehen werden. Und wir Schulmänner sind nicht die einzigen, welche ihre Sorgen über die gegenwärtige Ordnung unseres Unterrichts ausschütten; in öffentlichen Versammlungen und in sonstigen Kundgebungen klagen die akademischen Geschichts- und Rechtslehrer über die jetzige mangelhafte Vorbildung ihrer Zuhörer. Ihnen ist freilich in Frankfurt a. M. von einem unserer Freunde mit Recht vorgehalten, daß sie zur Verhütung dieses Übelstandes bei Zeiten ihre Stimmen hätten erheben sollen. Andererseits wird das Verlangen nach freierer Bewegung im Unterricht viel stärker empfunden im Gegensatz zu manchen Bestrebungen, sage ich in der Kunst oder im Handwerk der Pädagogik, alles vorzuschreiben und der selbständigen geistesfreien Entwicklung zu entziehen."

„Geben wir uns außerdem der Hoffnung hin, daß auch für die äußere Stellung der Lehrer der Tag kommen werde, an dem die Schablone schwindet und Eifer und Verdienst ihren besonderen Lohn finden werden. Wir wissen, daß unser

Stand wie kein anderer auf Pflichttreue, Idealität, Eigenthätigkeit aufgebaut ist: eben dieses muß sich auch nach außen durchsetzen und verträgt keine äußerliche Gleichstellung mit anderen Berufsarten."

„Lassen Sie uns immerfort nach mehr Klarheit, mehr Nachdruck, mehr Freiheit ringen! Dann ist mir um den Erfolg für Lehrer und Jugend nicht bange."

Sodann gedachte der Vorsitzende der im letzten Vereinsjahr verstorbenen Mitglieder, voran des unvergeßlichen Geh. Sanitätsrats Dr. Graf, der seit Gründung des Vereins seinem Vorstand angehörte. (Die Anderen, welche wir durch den Tod verloren, sind Gymnasialdirektor Ammann—Bruchsal, Prof. Dr. Hoppe-Seyler—Straßburg, Direktor Dr. Köpper—Rostock, Professor Dr. Lothar-Meyer—Tübingen, Direktor a. D. Nasemann-Halle, Generalsuperintendent D. Rogge—Altenburg, Gymnasialdirektor Dr. Schneider—Pforzheim, Pfarrer emer. Stengel—Insterburg, Gymnasialdirektor Dr. Streit—Stargard, Geheimerat von Sybel—Berlin, Redakteur F. Weber—Berlin, Prof. Dr. Zupitza—Berlin.)

Ferner teilte Herr Schrader mit, daß der Wirkl. Geheimerat D. Dr. E. Zeller wegen vorgerückten Alters gebeten habe, die Stellvertretung des Vorsitzenden einem Anderen zu übertragen. Wir hoffen, daß der hochverehrte Mann, welcher nach Gründung des Vereins zwei Jahre die Stelle des ersten Vorsitzenden versah, wenigstens als Ehrenmitglied unserer Gesellschaft erhalten bleiben wird. Die Funktion des zweiten Vorsitzenden an Zellers Statt zu übernehmen, hat sich Herr Geheimerat Dr. Wendt bereit erklärt, die des dritten (an Stelle des um Entbindung ersuchenden Herrn Rektors Gersteneder) Herr Dr. Arnold, Rektor des Wilhelmsgymnasiums in München.

An S. E. den Herrn Staatsminister Bosse in Berlin wurde folgendes Telegramm gerichtet: „Euerer Excellenz gestattet sich der Gymnasialverein bei seiner diesjährigen Versammlung seine ehrerbietige Ergebenheit auszudrücken." (Worauf der Herr Minister am gleichen Tage Folgendes erwiderte: „Für den freundlichen Gruß sage ich den herzlichsten Dank. Einig in der Liebe zur Jugend und zur Schule, werden wir hoffen dürfen, daß unsere gemeinsame Arbeit nicht ohne gesegnete Frucht bleiben werde. Bosse.")

Nach Erledigung der geschäftlichen Angelegenheiten bat der Vorsitzende Herrn Prof. Dr. Imelmann (vom Joachimsthal'schen Gymnasium) sein Referat zu geben

Über Stellung und Aufgabe des deutschen Unterrichts im Gymnasium, insbesondere über seinen Umfang in der Gymnasialprima.

„Über Fragen des deutschen Unterrichts zu sprechen, würde auch in der engeren Begrenzung meines Themas ein weitschichtiges und unersprießliches Unternehmen sein, wenn es gälte, ab ovo zu deduzieren und grundsätzlich Andersdenkende zu überzeugen. Glücklicherweise ist meine Aufgabe leichter, denn da es Mitglieder des Gymnasialvereins sind, in deren Mitte ich reden darf, habe ich festen Boden unter mir und kann die prinzipielle Einhelligkeit voraussetzen, die der Daseinsgrund des Vereins ist. Wer gymnasiale Bildung will und dafür eintritt, will Erziehung des Geistes in erster Linie durch sprachliche Schulung und litterarisches

Studium, er erkennt dieser einen großen Gruppe der Lehrgegenstände eine umfassende, feine und dauernde Wirkungskraft zu, und er wird meist auch der Überzeugung sein, daß wohl gewählte und richtig geleitete Lektüre, Vertiefung in große Dichter und Prosaiker, genaue und allseitige Erfassung fremdsprachlicher Texte mehr und mehrerlei Kräfte und Interessen des Schülers weckt und übt als jeder andere Lehrgegenstand, so unentbehrlich und wichtig er sein mag.

Und wer das humanistische Gymnasium will und den gegenwärtig vorherrschenden und begünstigten Richtungen und Forderungen gegenüber mit Entschiedenheit festhält an dem reichbewährten und „mit allem, was wir schätzen, engverwandten“ Bildungstypus, der bekennt sich zu dem Dogma vom klassischen Altertum und nimmt für die Alten eine innere Überlegenheit und eine Führerstellung im gymnasialen Unterricht in Anspruch, aus Gründen die, wie hier nur angedeutet zu werden braucht, im Gang und Gehalt unserer europäischen und insbesondere unserer deutschen Bildung und andrerseits in dem nun einmal pädagogisch sozusagen privilegierten Genius der Antike liegen, in ihrem klaren und klärenden, freien und befreienden, edeln und adelnden Genius. Τὸ ἑλληνικὸν ἐλεύθερον. Den Orientierungspunkt der Kultur nennt Herbart das Altertum, und in der That die klassischen Studien bilden in mehr als einem, in nahezu jedem Sinne, im sprachlichen und historischen, ethischen und ästhetischen, philosophischen und religiösen, den gegebenen Anfang, die natürlichste und beste Orientierung, sie führen direkt und lichtvoll wie nichts anderes in die Haupttypen menschlichen Lebens, Denkens und Schaffens ein. Eine Ausschaltung des antiken Elementes aus der höheren Jugendbildung ist eigentlich gar nicht vorstellbar, sie müßte, sollte man denken, volleres Verständnis auch des modernen Geistes und Lebens, auch des Nächsten und Neuesten erschweren.

Einig wie in der starken Betonung des sprachlichen und litterarischen Faktors, wie in der unvergleichlichen erzieherischen Bedeutung, die wir nach wie vor dem Altertum zuschreiben, sind wir drittens ohne Zweifel auch in der Überzeugung, daß unserer eigenen Sprache und Litteratur eine Stelle und eine gewichtige im Lehrplan des Gymnasiums zukommt, daß ihre sorgfältige Pflege eine selbstverständliche Aufgabe der Schule und ein wohlabgestufter, selbständiger Unterricht darin von der untersten bis zur obersten Klasse unentbehrlich ist. **Patriam nescire turpe est** gilt auch in diesem Sinn. In dem Streit der Schulparteien herrscht darüber Einstimmigkeit, und nur über Maß und Ausdehnung, über Stellung und Geltung des deutschen Unterrichts gehen die Ansichten und Ansprüche auseinander. Vereinzelte Stimmen allerdings wollten es der Schule verdenken, daß sie auch dieser heimischen Gebiete sich mehr und mehr bemächtigt, Bekanntschaft und Beschäftigung mit unserer eigenen Litteratur nicht dem Hause und dem Leben, dem Bildungsdrang und Phantasiebedürfnis der Jugend überlassen hat. Aber diese Stimmen bekämpfen im Grunde nur falsche Wege oder Ziele dieses Unterrichtes, die sie stillschweigend annehmen, nicht diesen selbst, und so beherzigenswert ihre Warnungen sind, und so unleugbar es ist, daß kein Lehrgegenstand in gleichem Grade wie dieser durch unlebensvolle Behandlung leiden und verleidet werden kann, und daß es auch im besten Fall ohne eine kleine Dosis Schulstaub selten abgeht, — von

einem Verzicht des Gymnasiums auf einen selbständigen Unterricht in deutscher Litteratur kann im Ernst nicht die Rede sein. Aber auch von irgend welchem feindlichen Gegensatz zwischen ihm und dem altklassischen Unterricht, wie wohl Gegner des Alten, in engen Begriffen des Modernen oder veralteten Vorstellungen vom Unterricht überhaupt befangen, ihn aufstellen, kann im Ernst nicht die Rede sein. Ein solcher Gegensatz besteht nicht, kann bei dem unlöslich festen Zusammenhang der beiden Unterrichtssphären nicht bestehen, und jede Homer-, Horaz- und Sophoklesstunde, jede Lessing-, Goethe-, Schillerstunde widerlegt die Kampfparole. —

Das feste innere Band, das den deutschen, den griechischen und lateinischen Unterricht vielseitig verknüpft, ist durch eine Bestimmung unserer Preußischen Lehrpläne noch fester geworden und wie ich fürchte, zum Schaden der fremden Sprachen, schon zu fest. Hieckes bekanntes, gutes und vielangeführtes Wort, daß jede Stunde eine deutsche sein müsse, ist dadurch in weiterem und anderem Sinne als es gemeint war, realisiert worden. Die wiederholte Vorschrift der Lehrpläne, aus den fremden Sprachen in gutes Deutsch zu übersetzen, die Zuspitzung der Lektüre auf die Übersetzung kann offenbar leicht zur Folge haben, daß die Proportionen sich verschieben, das Mittel zum Zweck und die Lektüre des Schriftstellers — so groß und fesselnd ist der Reiz der Übersetzungslust und -qual — zu einer selbständigen Ausdrucksübung in der eigenen Sprache wird. Wenn, wie mehrfach verlockend geschildert worden ist, die Klasse sich in ein „Atelier für stilgemäßes Übersetzen“ verwandelt, wenn alles nach deckender und immer deckenderer Bezeichnung, immer feineren Schattierungen, immer entsprechenderen Bildern sucht und ringt, so wird, wie anregend und gewinnreich solches Mühen immer ist, wenn es das ungereifte sprachliche Vermögen nicht überspannt, der Schwerpunkt des Interesses und der geistigen Thätigkeit doch aus dem eigentlichen Gegenstand des jedesmaligen Unterrichts, der Sprache, die gelernt, dem Autor, der erfaßt und an den näher und näher herangeführt werden soll, hinausgerückt. Wer nun aber Studium und Aneignung eben der fremden, andersartigen Begriffswelt und Gedankenform, wer die direkte Berührung mit dem fremden, dem attischen, dem römischen oder romanischen Sprachgeist für das Bildende hält und dem einfachen Satze zustimmt, daß die fremde Sprache, das fremde Litteraturwerk um ihrer selbst, um des in ihnen ruhenden, von Sprache und Stil nicht ablösbaren Gehaltes willen studiert wird, der wird unmittelbares Verstehen und Nachempfinden für das Ziel halten, nach dem zu streben ist, so schwer erreichbar es sein mag, und dem Übersetzen in der Schule wird er in der Regel keine andere Funktion zuweisen als die einer Interpretation des gelesenen Textes und einer Kontrolle seines Verständnisses. Er wird sich, besonders bei der Lektüre der Alten mit einem „erträglichen Deutsch“, wie Otto Weißenfels sagt, begnügen zu sollen glauben, von umständlichen Bemühungen um kunstmäßige Verdeutschung aber fürchten, daß sie vom Original mehr oder weniger entfernen, Vertrautheit mit der fremden Sprache wenig unterstützen und einer ausgiebigen Lektüre im Wege stehen. Sollte nicht gerade die Erfahrung, wieviel unübertragbar bleibt und sich kongruent nicht wiedergeben läßt, von höchstem Werte und zugleich ein anschaulicher Beweis sein, daß eben die fremde Sprache selbst erlernt sein will? „Ich habe“, sagt ein

ausgezeichneter englischer Schriftsteller, „kein Vertrauen zu Übersetzungen, da ich selbst welche gemacht habe". „Ja alles", heißt es in der Weisheit des Brahmanen, „Ja alles findest du, die Qual ist höchst ergötzlich, Jemehr du es verstehst, je minder übersetzlich". In der That, soviel Feinsinniges und Lehrreiches in letzter Zeit, meist durch die Schulreform und die neuen Übersetzungsansprüche veranlaßt, über das alte und immer neue Problem, — „die unmögliche Aufgabe", wie Wilhelm von Humboldt es nannte — geschrieben worden ist, nicht am wenigsten lehrreich, dünkt mich, waren jedesmal die Hinweise auf die Grenzen der Übersetzungskunst, die keine Kunst für Anfänger ist. Wie jedes μάθημα nach Plato von hohem Nutzen ist, ist es sicherlich auch dieses. Es ist nützlich und schön das immerwährende Bemühen um ein reines, von griechischen, lateinischen, französischen Idiotismen freies Übersetzungsdeutsch, aber es könnte auch bei sehr viel reicheren und beweglicheren Ausdrucksmitteln, als dem Schüler zu Gebote stehen, nicht gelingen. Wie spärlich sind unsere wirklich gelungenen, von der Nation anerkannten Verdeutschungen antiker Prosa. Wie ungemeine Schwierigkeiten bietet, sieht man von dem Leichtesten ab, alles Französische dem Übersetzer, von Racine und Molière gar nicht zu reden; ja wie geübt muß die Hand sein, die auch beim Transponieren leichter französischer Texte nicht fortwährend zu leisen Gallicismen greift. Bekannt ist Wilhelm Münchs überaus lehrreicher Aufsatz darüber. Auch das ist beim Übersetzen in der Schule kaum zu vermeiden, daß der individuelle Stil des Schriftstellers in den allgemeinen Stil der Übersetzungssprache verwandelt wird und somit gerade das Besonderste und Feinste im Siebe zurückbleibt. Eine eigentümliche Schwierigkeit bei der Beurteilung der Leistungen erwächst aus den neuen Bestimmungen insofern, als nicht selten — der Fall ist keineswegs ersonnen — recht unsichern Lateinern, Griechen, Franzosen die Übersetzung gelingt, während andern bei getreuer und akkurater Erfassung jedes kleinsten Teilchens der Vorlage doch, und vielleicht eben darum, die genau deckenden Äquivalente nicht zur Hand sind. Dazu kommt endlich noch die wohl in jedem Kollegium anzutreffende, oft große Verschiedenheit der Übersetzungstheorien und -methoden, die den stilistischen Anfänger verwirrt und zwischen entgegengesetzten Normen hin- und herwirft.

Aufgaben des deutschen Unterrichts sind gegenwärtig auch sonst noch in anderen als den deutschen Stunden zu lösen, insofern an den Übungen in freier schriftlicher Darstellung auch fast alle übrigen Fächer beteiligt worden sind. In der Einführung der sogenannten Fachaufsätze ist ein alter, seiner Zeit von Klaucke eifrig befürworteter, von Laas' Dialektik dann, wie es schien, siegreich bekämpfter Gedanke in neuer, schlichterer und vielleicht haltbarerer Gestalt wieder aufgelebt. Das Aufsatzmonopol, wenn ich mir das Wort gestatten darf, ist dadurch dem deutschen Unterricht genommen, der starre Begriff „deutscher Aufsatz", wie Direktor Jäger sich gelegentlich ausdrückte, ist in Fluß gekommen, ein Unterrichtsgegenstand, auch diese Formel dürfte anwendbar sein, in ein Unterrichtsprinzip verwandelt worden. Das zu Grunde liegende und unanfechtbare Prinzip ist, daß alle Lehre dazu hinstreben muß, daß der Schüler imstande ist, ihren Inhalt in seiner eigenen Ausdrucksweise wiederzugeben. Selbständige Reproduktion ist das sicherste Kriterium

wirklicher Aneignung, wenngleich zuzugeben ist, daß nicht jeder Unterrichtsgegenstand und nicht jeder Teil eines Unterrichtsgegenstandes, nicht jede Lektüre zu solcher Reproduktion gleich geeignet ist. Soviel sich aber auch unter diesem Gesichtspunkt und ebenso auch unter dem des «Nulla dies sine linea» für die neue Einrichtung sagen läßt, gewisse Bedenken dagegen kann ich doch nicht unterdrücken. Sind nämlich präzise Referate gemeint, nachträgliche Protokollierungen eines vorgetragenen oder gelesenen oder durchgesprochenen Gedankenganges, so würde die Forderung einer beständigen Bereitschaft der Schüler zu solchen Aufzeichnungen ihre Spannung, die willkürliche Aufmerksamkeit der Klasse in, wie mir scheint, allzuhohem Grade in Anspruch nehmen, und wiederum, wenn die Niederschrift der Lektüre oder Erörterung angekündigtermaßen auf dem Fuße folgt, wird die Aufmerksamkeit zwar groß, aber eben eine Aufmerksamkeit ad hoc sein, und dem freieren Ergehen der Darstellung wird nur ein enger Spielraum bleiben; die Arbeit hat dann kaum eine andere Bedeutung als die eines schriftlichen Überhörens der Klasse. Andrerseits, sind wirkliche Aufsätze, wenn auch Miniaturaufsätze, gemeint, komponierte kleine Ganze, freie Ausarbeitungen, kommt mithin der Lehrer des Griechischen, Lateinischen, Französischen, der Lehrer der Geschichte, der Geographie, der Physik in die Lage, einen deutschen Aufsatz zu korrigieren, — und auch dem strengeren Referate gegenüber kommt er immerhin in diese Lage — also sprachliche, stilistische, kompositionelle Punkte, ja Interpunktion und Orthographie ins Auge zu fassen und zu beurteilen, so erscheint das doch wohl — ohne jeden Fanatismus der Arbeitsteilung und ohne jeden Korrekturneid sei es gesagt — als eine didaktische μετάβασις εἰς ἄλλο γένος. Und die erwähnte, bei dem Fachwerk unserer Zeugnisse unvermeidliche Aporie entsteht auch hier, und mehr noch hier als bei den deutschen Übersetzungen: die Frage, ob und inwieweit die in diesen kleinen Kompositionen bemerkte oder vermißte sprachliche Gewandtheit von Einfluß auf das Prädikat der Fachleistungen sein soll, oder ob, was richtiger scheint, aber schwer ausführbar ist und eine kaum zu erreichende Gleichmäßigkeit des Verfahrens und des Urteils bei den Lehrern voraussetzt, ob diese Arbeiten mit den deutschen Aufsätzen zusammenzunehmen und zusammenzubeurteilen sind. Mit diesen Fachaufsätzen ist ferner eine neue Spezies des Extemporales geschaffen und eine, die, wie ich fürchte, mehr Angriffspunkte bietet als die alte. Was gegen Klausuraufsätze eingewendet werden kann und kürzlich besonders von Finsler eingewendet worden ist, läßt sich immerhin auch gegen diese stilistischen Improvisationen sagen. Ich möchte darum vorschlagen, sie wenigstens durchweg in häusliche Arbeiten von geringem Umfange und kurzer Frist umzuwandeln. Auch bei noch so leichter Aufgabe, auch wenn einer des Gegenstandes mächtig ist, Invention und Meditation nicht in Frage kommt, macht Schreiben und Darstellen den Allermeisten zu schaffen; die Gabe des schriftlichen Ausdrucks ist überall nur wenigen verliehen. Ist aber Sorgfalt und Überlegung im Denken, Reden, Schreiben das, was vor allem anzustreben und anzugewöhnen ist, so könnten extemporierte Aufsätze vielmehr ein schnellfertiges Denken und Schreiben zu legitimieren scheinen und eine Verleugnung der Pflicht des labor limae, der Boileau'schen Regel «Polissez toujours et le repolissez». „Man

nehme sich“, sagt Börne in dem wieder lesenswerten Aufsatz über Sprache und Stil, „nur vor, nicht alles gleich niederzuschreiben, wie es einem in den Kopf gekommen“, was ein französischer Schriftsteller mit epigrammatischer Prägnanz so ausdrückt: «Tout l'art d'écrire c'est d'écrire difficilement.»

Welche Rückwirkung, auch diese Erwägung drängt sich auf, wird der Fachaufsatz, die Decentralisation der deutschen Schreibübungen, falls er sich als „gesunder Zuwachs“ erweist, auf den deutschen Aufsatz alten Stils, den Aufsatz des deutschen Unterrichts, üben? Mir würde eine doppelte Rückwirkung wahrscheinlich und wünschenswert erscheinen. Zuerst und namentlich insofern der deutsche Aufsatz sich nun noch mehr als bisher auf das eigene und eigentliche Stoffgebiet des deutschen Unterrichts zu beschränken veranlaßt sieht, da eben jeder Lehrgegenstand eine Mitarbeit am Aufsatz übernommen hat und für sich selber sorgt. In dem Jahresbericht eines Berliner Gymnasiums zähle ich nicht weniger als 255 Fachaufsatzthemata, die in dem Berichtsjahre bearbeitet waren — ein Aufgabensegen, daß der alte Aufsatz klagen möchte: „Hier steh' ich, ein entlaubter Stamm!“ Wenn es nun aber in den Lehrplänen heißt, daß der deutsche Aufsatz noch mehr als bisher in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts tritt und aus demselben seinen Stoff entnimmt, so dürfte es nicht leicht sein, diese Bestimmung mit der Einführung der Fachaufsätze, die des Stoffes so viel absorbieren, in Einklang zu bringen. Ein weiterer nützlicher Einfluß würde von den kleinen sachlichen Ausarbeitungen, die ich mir, wie bemerkt, als häusliche denke, auf den deutschen Aufsatz ausgehen, wenn sie ihn in der Richtung auf Kürze, Bündigkeit und schlichte Gegenständlichkeit mehr und mehr bestärkten. Aufsätze von großem Umfange — und man scheint hier und da an die Längendimension des Aufsatzfleißes unbillig hohe Ansprüche zu stellen — verlieren fast notwendigerweise den Charakter stilistischer Übungen und stehen jener alles und jedes, auch jedes Komma überwachenden Sorgfalt im Wege, die von Schularbeiten gefordert werden muß. Vielleicht würde es sich auch empfehlen, von mehrwöchigen Terminarbeiten bis Untersekunda hinauf abzusehen; auf die meisten Schüler üben sie einen geistigen Druck, der ihnen besser erspart bliebe; ist doch dafür gesorgt, daß auch jeder Schultag seine eigene Plage hat. Schlichte Sachlichkeit ferner, die ja Geschmack und Phantasie nicht ausschließt, sollte überall, auch in den obersten Klassen, das Ideal des Aufsatzes sein, und über die Forderung einer freien Darstellung, Anwendung oder Verarbeitung im Unterricht gewonnener Anschauungen und Erkenntnisse nicht hinausgegangen werden. Selbständige Gedankenproduktion, so erfreulich sie an sich auch ist, kann doch der Natur der Sache nach nicht obligatorisch sein, denn Reflexionen lassen sich nicht kommandieren. Nicht insofern er Begabung überhaupt, formelles Geschick oder Intelligenz, vielmehr insofern er Schulung erweist und eine erarbeitete Frucht, wenn man so will, die „Blüte des Unterrichts“ ist, kommt der Aufsatz eigentlich in Betracht, ist mit ihm zu rechnen. Freilich auch selbst in dieser einfachen, den näheren Bezug auf den Unterricht festhaltenden, von allem feuilletonartigen Wesen, daß ich so sage, sich fernhaltenden Gestalt sollte er, wie ich in Übereinstimmung mit einer bemerkenswert großen Zahl von Schulmännern und auch Fachlehrern des Deutschen glaube, eine

Mittelpunktstellung und ein entscheidendes Gewicht nicht beanspruchen. Schematische Urteilsnormen sind dem deutschen Aufsatz gegenüber schwerer als sonst irgendwo anwendbar, ein Erwägen und Urteilen von Fall zu Fall, ein Rechnen mit individuellen Entwickelungen und Kombinationen nirgends nötiger und nirgends berechtigter als hier. Ich kann aus langer Erfahrung heraus — ich habe wohl 12000 Primaneraufsätze gelesen — auch meinerseits nur unterschreiben, was Döderlein und Wiese darüber sagen und was Rektor Bender auf unserer vorigen Jahresversammlung im Anschluß an diese in gleichem Sinn geäußert hat. Eine gewisse Unmündigkeit und Unfruchtbarkeit charakterisiert zuweilen die Aufsätze der besten Schüler, zumal wenn es zugleich die jüngsten sind, und andererseits sind die Aufsatzhelden ja keineswegs immer die hoffnungsvollsten Mitglieder der Klasse. Der Schluß von der Ausdrucks- und Darstellungsfähigkeit der Primaner auf ihre Fähigkeit überhaupt ist unsicher, wie ebenso der von der Sprache des Schülers auf die des Mannes. „Einige im Deutschen", „nicht vermißt im Deutschen", „zeigen sich im Deutschen": enthusiastischer lauten die letzten Urteile des Gymnasiums über die Fortschritte des Primaners Otto von Bismarck nicht. Wären Erhebungen über solche Dinge möglich, sie würden manche Überraschung bringen. Ein beweisendes Zeichen möchte ich in stilistischen Schwächen der Primaner nur dann sehen, wenn auch sonst Unzulänglichkeit vorliegt. Im andern Fall spricht Psychologie und Erfahrung dafür, daß das Fehlende früher oder später nachwächst, und der Ausgleichung eines Defizits in der schweren und in unsrer unbestimmten Sprache besonders schweren ars bene scribendi durch eine anderweitige Mehrleistung sollte meines Dafürhaltens nichts im Wege stehen. Auf die ungemein große Schwierigkeit der Themawahl, zumal beim Examen, ist oft und mit Recht hingewiesen worden. Nicht jedes Thema kann ein Treffer sein, und Mißgriffe kommen vor, wenngleich manche Aufgabe nur von außen gesehen ungeeignet erscheinen mag. Wäre freilich das Verdammungsurteil begründet, das Julius Baumann kürzlich in seiner gedankenreichen Schrift „Volksschulen, höhere Schulen und Universitäten" ausgesprochen hat, daß „die gewöhnlichen Aufsätze auf Gymnasien und den andern höheren Schulen ganz überwiegend verkehrt seien", so würde der Mißgriff die Regel und unsere ganze, doch so gediegene, fünfzigjährige Aufsatzlitteratur ein einziger, großer Irrtum sein, — was zu glauben man sich ungern entschließt. Begreiflich ist es, daß der Lehrer, zumal wenn ihm längere Erfahrungen über die durchschnittliche Leistungsfähigkeit der Klasse nicht zu Gebote stehen, die Aufgabe, die er stellt, nicht selten unterschätzt und die Arbeiten infolgedessen mit zu strengem Maße mißt. Ich weiß von einem unlängst verstorbenen hochangesehenen Schulmann, der, wie er in vertrautem Kreise einmal bekannte, seinem Sohne mehr als einmal in dessen Aufsatznöten beigestanden hatte, jedoch, wie er mit freundlicher Ironie hinzufügte, immer nur „genügend" bekommen hat.

Durch den vorgeschriebenen strengeren Betrieb des Übersetzens ins Deutsche, sowie durch die Vervielfältigung und Vermannigfaltigung der freien deutschen Schreibübungen sind sozusagen didaktische Grenzgebiete geschaffen worden, und es wird sich zeigen müssen, ob der davon erwartete Gewinn sich einstellen und ob

er dann nicht mit einer unverhältnismäßigen Einbuße an gründlichen Kenntnissen in den fremden Sprachen erkauft sein wird. Eine noch empfindlichere Einbuße würden die anderen Lehrfächer zu befürchten haben, wenn eine dritte Bestimmung unserer Lehrpläne rigoros gemeint ist, die nämlich, die der deutschen Lektüre als ihre besondere Aufgabe die Erörterung allgemeiner Begriffe und Ideen zuweist. Zwischen dem deutschen und dem übrigen Unterricht würde dadurch eine Grenzlinie gezogen sein, deren genaue Beachtung in der lebendigen Unterrichtspraxis überaus schwer sein dürfte. Liegen doch in den oberen Klassen wichtige allgemeine Begriffe und Ideen auf allen unseren Unterrichtswegen, treibt doch jeder Zweig des Unterrichts lichtgebende, allgemein bildende Begriffe, der eine mehr diese, der andere mehr jene Gruppe hervor, Geschichte wie Religion, Sprachen wie Wissenschaften und nicht zuletzt die neuen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Belehrungen. Als Sulzer vor 150 Jahren für das Joachimsthal'sche Gymnasium sein nachmals von Meierotto vervollkommnetes Lesebuch verfaßte und es „Vorübungen zur Erweckung der Aufmerksamkeit und des Nachdenkens“ nannte, ging er, wie die ersten merkwürdigen Sätze der Vorrede dieses einst und lange berühmt gewesenen Schulbuches zeigen, von Schulzuständen und Lehrmethoden, einem geist- und gemütlosen Wortunterricht aus, wie er in solchem Grade oder solcher Allgemeinheit vielleicht auch damals nur in der Vorstellung meines mißmutigen alten Kollegen bestand, gegenwärtig aber längst zur Sage geworden ist. Damals sollten durch deutsche Lektüre Gedanken geweckt werden, die der ganze übrige Unterricht wunderbar schlafen ließ; heute, bei der nahezu gleichmäßigen didaktischen Durchbildung aller Lehrgegenstände, wird der deutsche Unterricht auch an den allgemeinen Ideen nur seinen, durch Art und Umfang seiner spezifischen Aufgabe bestimmten Anteil fordern wollen. Ein Vorrecht in dieser Beziehung würde ihm zukommen nur wenn er im Sinne eines philosophischen Vorbereitungsunterrichts gemeint wäre. Aber dieser Unterricht ist ja aus dem preußischen Gymnasium so gut wie verbannt, der etwa stattfindende aber gerade nicht an das Deutsche, vielmehr an das Griechische anzulehnen. Auf diese Frage der philosophischen Propädeutik gehe ich nicht ein, weil nach meiner Auffassung und Erfahrung der deutsche Unterricht auch bei reichlichster Pflege des ihm entsprießenden Teils der allgemeinen Gedanken einen selbständigen, in sich geordneten Elementarunterricht in der Philosophie keineswegs zu ersetzen vermag, und die üblich gewesene und, wo Propädeutik gelehrt wird, auch jetzt noch übliche Vereinigung beider Gegenstände in einer Hand zwar gut begründet, aber doch nur eine Personalunion ist. Deutsch und Philosophie sind getrennte Lehrgebiete und bedürfen getrennter Erörterung, ich muß mich daher mit diesen kurzen Bemerkungen begnügen. —

Wenn ich als Inhalt und Gegenstand des deutschen Unterrichts, und zwar auf allen Stufen des Gymnasiums, unsre Sprache und unsre schöne Litteratur bezeichne, als seine Aufgabe, in diese einzuführen, erngstem und verständnisvollem Interesse dafür die Wege zu bahnen, so brauche ich für diese beinahe selbstverständlichen Sätze keinen Widerspruch zu befürchten; eher schon für die Ansicht, daß die Sprache selbst im Unterricht der oberen Klassen in der Regel zu kurz kommt, der direkten

und verweilenden Beschäftigung mit ihr ein zu enger Raum vergönnt wird und die gelegentlichen Belehrungen darüber, wie Lektüre und Aufsatz sie an die Hand geben, nicht ausreichen. Die weitverbreitete, populäre wie offizielle, Abneigung gegen das, was Voltaire einst die sublimste Wissenschaft nannte, gegen Grammatik, mag es erklären, daß Befassung mit sprachlichen Dingen, auch wo sie von Grammatik im gewöhnlichen und polemischen Sinn einer systematisch-imperativischen Form- und Satzlehre noch so verschieden ist, in der Theorie und Praxis des deutschen Unterrichts mehr als mir gut scheint zurücktritt. Sollte der überreiche Ertrag der deutschen Philologie, die große Zahl ausgezeichneter Hilfsmittel, die bereit stehen, das täglich zunehmende und in der reinsten Bedeutung des Wortes nationale Interesse an unserer Sprache nicht verlangen, daß ein etwas breiterer Strom germanistischer Belehrung in unsere obersten Klassen geleitet und dadurch ein festerer Grund zu einem sicheren Verhalten zur Muttersprache und zu einer gesunden Beurteilung sprachlicher Erscheinungen überhaupt gelegt werde? Ich habe dreierlei Richtungen solchen Unterrichts in der deutschen Sprache im Sinne und möchte sie kurz bezeichnen, indem ich gleichsam nur Überschriften nenne. 1) Wortkunde. — Wortschatz. Bau und Leben der Wörter. Hauptarten des Bedeutungswandels. Bildlichkeit der Sprache. Die Logik des Sprachgeistes, um einen Ausdruck des unvergeßlichen Rudolf Hildebrand zu gebrauchen. Erbwörter, Lehnwörter, Fremdwörter, Umdeutschungen. Gesprochene und geschriebene Sprache. Belehrungen dieser und verwandter Art würden sich, wie ich glaube, am zweckmäßigsten jedesmal an eine kürzere Lektüre anschließen, z. B. an eine Seite aus Luther. Sinnliche Kraft und Ursprünglichkeit unserer Sprache und die unerschöpfliche Fülle ihrer Ausdrucksmittel lassen sich an ihm am unmittelbarsten anschaulich machen. Oder an einen Abschnitt aus Hildebrands Schriften, oder an einen Artikel des deutschen Wörterbuchs, dessen Geschichte, Bedeutung und Gebrauch den Schülern näher gebracht werden sollte, als es meist wohl geschieht. 2) Mundart und Volkslied. — Mit einer kleinen Chrestomathie deutscher Mundarten, wie sie meines Wissens noch nicht vorhanden ist, würde sich einer unserer kundigen Dialektologen ein schönes Verdienst um den deutschen Unterricht erwerben können. Vereinzelte mundartliche Stücke, wie sie in Lesebüchern oder Gedichtsammlungen begegnen, können einen Überblick über die Hauptgruppen nicht ersetzen und hinterlassen meist den Eindruck des Kuriosums. Daß phonetische Bildung einerseits, richtige Auffassung unserer neuhochdeutschen Gemeinsprache andererseits durch Bekanntschaft mit den Mundarten wie durch nichts anderes unterstützt wird, bedarf keines Nachweises. — Dem Volkslied haben in jüngster Zeit einige verdienstliche Lehrmittel den Weg zur Schule bequemer gemacht; es erscheint mir wünschenswert und würde dem tiefen und fruchtbaren, gelehrten und ungelehrten Interesse der letzten hundert Jahre an der kunstlos ungeschriebenen deutschen Poesie entsprechen, wenn sie einen obzwar bescheidenen doch festen Platz im deutschen Unterricht erhielte. Von Abschnitten aus Herder, Goethe, Uhland — dessen herrliche Abhandlung so allgemeiner bekannt werden würde, — dürfte dabei am besten auszugehen sein, Herders litterarische Theorien und ihre Wirkungen, gewisse Hauptmotive der Romantik, Goethes und der ihm Folgenden Lyrik können im Zusammenhange mit dem Volkslied am leich-

testen verständlich gemacht werden. 3) sollte meines Erachtens dem stilistischen Wissen und Verständnis der Schüler, zumal bei der Einschränkung der Lektüre der Alten, der besten und strengsten Hüter reinen Sprachgeschmackes, eine ausgiebigere direkte Pflege, als üblich ist, zu teil werden und neben dem sprachpsychologischen Interesse und dem Sinn für volkstümliche Sprache auch Stilgefühl und stilistisches Urteil stärker angeregt werden. Wir sollten, denke ich, in dieser Hinsicht, dem Beispiel unserer Nachbarn, die die Traditionen antiker Sprachkunst und Stilkritik festgehalten haben und unzweifelhaft auch den neuesten Formlosigkeiten der Decadents zum Trotz festhalten werden, mehr als wir thun zu folgen versuchen und dem schwächeren germanischen Formgefühl durch Unterricht wirksamer nachhelfen. An Hülfsmitteln fehlt es bei uns nicht, wenn ihr Vorrat auch nicht groß ist. Bücher wie Wilhelm Wackernagels Rhetorik und Stilistik, Abschnitte aus unsrer neuesten, trefflichen Antibarbaruslitteratur würden gute Dienste thun. Viel bieten bekanntlich Franzosen und Engländer, aus deren stilistischen Lehrbüchern, — ich nenne beispielsweise Alexander Bains ausgezeichnete Schriften — auch der deutsche Lehrer schöpfen kann.

Was ich mit diesen nur andeutenden Vorschlägen befürworte, ist eine stärkere Betonung und zusammenhängendere Behandlung des sprachlichen Teils des deutschen Unterrichtes in Prima, keine Ausdehnung der diesem überhaupt zugemessenen Zeit. Ich möchte mir Rümelins wenn nicht geringschätzig gemeinten, doch so klingenden Ausdruck nicht aneignen, daß der deutsche Unterricht „eine Unterhaltung höheren Stiles" sei. Aber daß er sui generis ist, unter besonderen Bedingungen steht, nicht in demselben Sinn wie anderer ein Lern- und Arbeitsfach ist, läßt sich nicht bestreiten. Goethes Wort „Wer lehren will, der gebe was", gilt von jedem Unterricht, ganz besonders aber von dem deutschen. Vieler Stunden jedoch bedarf es dazu nicht, und ich teile Rektor Benders Meinung, daß eine über das gegenwärtige Maß hinausgehende Vermehrung der deutschen Stunden kein Gewinn für das Gymnasium und keiner für das Deutsche selber sein würde. Selbst wenn sie sich ohne weitere schmerzliche Opfer beschaffen ließen, würden sechs deutsche Stunden, wie jüngst in Berlin gefordert wurde, zwar an den Lehrer die höchsten, an den Schüler aber, wie ich überzeugt bin, zu geringe Ansprüche stellen und die Arbeitsstimmung der Schule zu oft unterbrechen. Eine wohlausgefüllte, anregungsreiche deutsche Stunde auf je zwei Schultage halte ich für das richtige Verhältnis. —

Ich wende mich der andern Seite des deutschen Unterrichts zu, der Lektüre und Litteratur. Leider kann man es nicht mehr als ein Axiom bezeichnen, daß hier die schöne Aufgabe ist, empfängliche Jugend in unsere litterarische Blütezeit einzuführen, in Leben und Schaffen, Lebens- und Kunstanschauungen unsrer größten Meister, sie aus dieser Quelle des Idealismus deutscher Geistesbildung schöpfen zu lassen, an höchsten Mustern ihren Sinn für das Echte und Bleibende, für gehaltvolle Lektüre zu nähren und ihr strenge, anspruchsvolle Maßstäbe für neuere und neueste Litteratur in die Hand zu legen. Unter dem Einfluß von Zeitstimmungen und litterarischen Bestrebungen der Gegenwart erfahren diese Studien von verschiedenen Seiten unerwartete Angriffe. Es giebt warme und eifrige Fürsprecher des deutschen Unterrichts, deren nationale Begeisterung mehr deutsches Altertum,

mehr dem Stoffe nach Nationales fordert, und die etwa, um ein Beispiel zu nennen, bereit sind, Schillersche Dramen von der Liste zu streichen, wenn statt ihrer Simrocks große (und allerdings bei uns zu wenig geschätzte) Ermenrich- und Dietrichsagendichtung, das Amelungenlied eingesetzt würde. Von entgegengesetztem Standpunkt aus befehdet eine moderne und übermoderne Richtung die Schullektüre der deutschen Klassiker, die ihr, nicht wie jenen noch zu jung, vielmehr schon zu alt sind. Was wir treiben, heißt hier toter Traditionsdienst, was wir lehren, beschränkte Gymnasialästhetik. In den Kreisen dieser Stürmer und der mit ihnen verbündeten Kritik wird Schillers Dichterruhm argwöhnisch auf seine Echtheit untersucht und eine „Klassikerdämmerung" als bevorstehend, wenn nicht als bereits angebrochen verkündigt. Solchen, so verschieden gearteten und aus so entgegengesetzten Lagern kommenden Angriffen gegenüber wird das Gymnasium nach wie vor für seine Pflicht und sein Recht halten, das Klassische, an das es glaubt, vor allem zu pflegen und an seinem bescheidenen Teile die großen Traditionen unserer Litteratur lebendig zu erhalten. Unmöglich doch kann seine Aufgabe sein, den zeitgenössischen Evolutionen der Kunstlehre, des Kunstgeschmacks und der Kunst selbst unruhig auf dem Fuße zu folgen, statt Verständnis dafür ruhig und von weitem vorzubereiten. Und andererseits würde es schwerlich wohlgethan sein, bei dem Studium unserer Dichter nationale Stoffe einseitig zu betonen und Wahl und Leitung der Lektüre im deutschen Unterricht unter Gesichtspunkte zu stellen, gegen die der weitsinnige Geist unserer Litteratur sich sträubt. Liebe zum Vaterland, nationales Denken, Fühlen, Wollen soll sich immer und überall von selbst verstehen und thut es in gesunder Luft und Sitte auch. Direkt und ausdrücklich auf eine besondere Tugend, und wäre es die höchste, hinzuarbeiten, einen Unterrichtsgegenstand, und wäre es das Deutsche, auf sie anzulegen, ist gewiß nicht ratsam; indirekt wirkt der gesamte Unterricht auf die rechte Sinnesart hin, und nicht zuletzt der antike. Auch den Patriotismus hat die Welt von den Alten gelernt. Ist es einem Volke beschieden gewesen, eine große Litteratur hervorzubringen, so ist das sicherlich auch eine nationale Angelegenheit, daß die aufwachsende Generation in das Erbe der großen, gemeinsamen und Gemeinschaft begründenden litterarischen Besitztümer eintritt und sich ihrer wirkich zu bemächtigen gelehrt wird. Auf den Maßstab des didaktisch Verwertbaren und pädagogisch Fruchtbaren wird natürlich auch der eigenen Litteratur gegenüber nicht verzichtet werden können. Vieles Vortreffliche muß die Schule sich versagen, weil nicht alles Vortreffliche für die Jugend und nicht alles, was für die Jugend, in die Klasse paßt. Der spekulative oder wissenschaftliche oder politische Boden, aus dem so weite Bereiche unsrer Litteratur erwachsen sind, ihre psychologischen Tiefen, auch die aus den allgemeinen wie den individuellen Bedingungen ihrer Entstehung sich erklärende nicht geringe Zahl mehr entwicklungsgeschichtlich wichtiger und lehrreicher als künstlerisch vollreifer und aus sich selbst verständlicher Werke, alles das nötigt zu Auswahl und Sichtung und auch bei gar nicht engherziger, Begreifen und Nachempfinden der Schüler nicht unterschätzender Auffassung zu manchem Opfer. Daß des unbedingt Angemessenen, alle Bedingungen Erfüllenden, das zur Verfügung steht, nicht übermäßig viel ist, läßt sich vielleicht

auch aus manchen — leichter zu beklagenden als zu vermeidenden — Verfrühungen bei der deutschen Lektüre schließen. Wir lesen Minna v. Barnhelm, Götz und Egmont, ja Hermann und Dorothea und selbst Wallenstein in Sekunda, tiefsinnige Kunstgebilde, die, soweit sie überhaupt zur Klassenlektüre geeignet sind — was ich von Götz und Egmont bezweifle — auf der obersten Stufe, im letzten Schuljahr ohne Frage mit reichlicherem Gewinn und ahnungsvollerer Seele erfaßt werden würden. Und wir sollen „besonders auch" Shakespeare lesen, den unsrer Jugend fast unnahbar Großen, dessen breiteres Eindringen in den deutschen Unterricht dem natürlichen Gefühl nicht recht behagen will.

Mit Klopstock, dem Grund- und Eckstein unserer klassischen Litteratur, wie Wilhelm Herbst ihn ohne Übertreibung nennen durfte, die deutsche Lektüre in Prima beginnen zu lassen, dünkt mich das Zweckmäßigste. Einen Monat oder zwei dem Studium unseres priesterlichen Frühklassikers zu widmen, bringt, wie die Erfahrung lehrt, vielfachen Lohn. Wie einst seine Mitwelt unmittelbar, reißt er, recht vermittelt, wohlgeschaffene Jugend in den Jahren reifenden Gefühls noch immer fort „in erhabener Odenbeflügelung". In die poetische Sprachwelt unserer Blütezeit, die Sprache unsrer neueren Dichtung überhaupt, führt nichts so gut und so anschaulich ein wie eine gründliche, wenn auch kurze Beschäftigung mit den schönsten oder bezeichnendsten der Oden, und auch was an rhythmisch-metrischer Einsicht und Bildung zur unentbehrlichen Ausstattung der Schüler gehört, läßt sich von hier aus, zumal gleichzeitig auch die Horazlektüre beginnt, am besten aneignen.

„Salutieren wir ehrfurchtsvoll vor Klopstock . . . und scharen uns und unsere Schüler unter Lessings, Schillers, Goethes freudig flatternde Paniere". So schrieb Hiecke in seinem gedankenreichen und beredten, zuerst im Jahre 1841 erschienenen Buche „Der deutsche Unterricht auf deutschen Gymnasien." Und Lessing als Erzieher, Schiller als Erzieher, Goethe als Erzieher ist denn auch die Devise des deutschen Unterrichtes geworden und geblieben, und didaktisch ist diese Trias schwerlich zu beanstanden. Wie gemacht nennt Hiecke treffend Lessings Abhandlungen, durch ihre dramatisch-spannende Anlage einen wunderbaren Zauber zu üben und durch die Schärfe, Bündigkeit, Raschheit und schlagende Kraft der Diktion auch der Prosa der Schüler ein erhöhtes Leben und größere Schärfe mitzuteilen. Mit der durchdringenden Klarheit, mit dem Reichtum und der Gründlichkeit seines Wissens, das dem leicht und frei Hinschreitenden doch nie als eine drückende Last aufliegt, mit seiner unversiegbaren geistigen Frische, der Unbefangenheit und Tapferkeit seines ganzen Wesens, sei er ganz besonders dazu geeignet, das Denken zu schulen und den Charakter zu freier, ehrlicher Männlichkeit zu stählen. „Wer", sagt in demselben Sinne Otto Apelt, „den unendlichen Segen seiner erweckenden und bildenden Kraft einmal an sich verspürt hat, der läßt so leicht nicht wieder von ihm". Lessings Arbeiten verstehen zu lernen, heiße überhaupt einen Einblick in das Wesen geistigen Schaffens thun, ihrem Gedankengange mitdenkend folgen sei nichts anderes als selbst denken lernen. „Es giebt keinen anderen Schriftsteller, der das zielbewußte geistige Ringen so rein zur Erscheinung brächte, darum giebt es auch keinen besseren Ringplatz für den jugendlichen Geist als die Werke dieses unvergleichlichen

Kämpfers." Und darf ich, einmal im Zuge des Citierens, noch einen Augenblick dabei bleiben, so möchte ich an zwei gewichtige Gutachten erinnern, die nicht aus Schulsphären stammen. Rümelin, so wenig er bekanntlich Lessing als dritten im Bunde unserer Großen gelten lassen will, räumt doch ein, daß an Frische und Schlagfertigkeit des Geistes, an Wahrheitsliebe, Selbständigkeit des Urteils, an Kühnheit und Scharfsinn, in den Stiltugenden der ungebundenen Rede kein deutscher Schriftsteller Lessing übertrifft, und daß man in keiner besseren Schule lernen kann, wie die Fragen anzufassen, die Probleme zu zerlegen und zu formulieren sind, wie sich Gelehrsamkeit und gesunder Menschenverstand die Hand zu reichen haben, wie totes Wissen lebendig zu machen und der frei erzeugte geistvolle Gedanke den klarsten und natürlichsten Ausdruck findet. Und Wilhelm Wundt rühmt der sprudelnden Lebendigkeit und der echt künstlerischen Natürlichkeit des Lessing'schen Stils, dem eindringenden Scharfsinn und der strengen Wahrhaftigkeit seiner Untersuchung, der ungezwungen der natürlichen Gedankenentwickelung folgenden Art seiner Methode nach, daß sie ihre befruchtenden Wirkungen auf jegliche Form litterarischer und rednerischer Bethätigung bis in unsre Zeit ausgeübt haben.

Weniger Übereinstimmung herrscht innerhalb und außerhalb der pädagogischen Welt über das Was der Lessinglektüre auf dem Gymnasium, eine Frage, die übrigens bei der erstaunlichen Ubiquität dieses Geistes, seiner an jeder Stelle seiner Schriften gleich spannenden und anspannenden und zum Denken aufrufenden Art und Kunst, nicht von unbedingter Wichtigkeit ist. Streitig ist seit einiger Zeit und mehr als je in diesem Augenblick der Schulwert des Laokoon, des Hauptgegenstandes der Lessingstunden seit mehreren Jahrzehnten und der ergiebigsten und beliebtesten Fundgrube deutscher Aufsatzaufgaben, während die Dramaturgie weniger beanstandet wird und Ansichten wie die von Wilhelm Herbst, daß „höchstens ein" Stück davon gelesen werden sollte, ganz vereinzelt geblieben sind. Die Gegner einer ausführlichen Laokoonlektüre — Wilhelm Herbst, Hermann Grimm, Erich Schmidt, Gustav Kettner, Paul Goldscheider u. a. — bekämpfen sie aus mannigfachen Gründen, Gründen, die, in dem jedesmaligen Zusammenhange eindrucksvoll, vor der in der Praxis immer wiederholten Wahrnehmung der unvergleichlichen Nützlichkeit und Fruchtbarkeit dieser Lektüre ihre Beweiskraft verlieren. Bekanntlich ist neuerdings ein Hauptangriff erfolgt und zwar von kunstgeschichtlicher Seite und im Interesse der „künstlerischen Erziehung der deutschen Jugend", die durch den Laokoon, wie behauptet wird, in grundverkehrte Richtungen gelenkt werde. Nicht mehr als „immerhin manche nützliche Winke" soll er für Schüler enthalten. Aber wären auch der Ansichten und Ergebnisse Lessings, die wissenschaftlicher oder künstlerischer und poetischer Fortschritt uns einschränken, ergänzen oder ablehnen heißt, viel mehr als es sind: — wir lesen ihn ja nicht im Interesse der künstlerischen, sondern der litterarischen Erziehung der deutschen Jugend, der wir den großen Schriftsteller nahe bringen und der wir die berühmteste und einflußreichste Gedankenreihe aus der Werdezeit unsrer klassischen Litteratur erschließen wollen. Und sind Lessings Sätze, ist Lessings Schönheitsideal, das klassizistische Kunstideal, das sein Jahrhundert beherrschte und das auch das Winckelmanns und Goethes war, nicht wert gekannt und verstanden, und aus Geschmack

und Wissen der Zeit begriffen zu werden? Ich wüßte keinen feineren und höheren Gewinn der gymnasialen d. h. geschichtlichen Schulbildung, als eben die Fähigkeit, geschichtlich zu denken und zu begreifen, und mit innerem Anteil in Auffassungen und Argumentationen sich zu versenken, die heute nicht mehr oder nicht völlig mehr gelten, aber in ihrer eigenen Zeit tiefgewurzelt waren und weitreichenden Einfluß auf die Folgezeit gehabt haben. An diesem Maße der absoluten Richtigkeit oder vielmehr an dem Denken der Gegenwart gemessen, welche Lektüre aus vergangener Zeit würde einwandfrei sein, könnte nicht irreleiten? Und ist nicht der interpretierende Lehrer da, der ja nicht unrichtig erzogen zu sein braucht, der seinen Blümner studiert haben, der auch von den neuesten ästhetischen Theorien etwas gehört haben wird und der verstehen wird, Lessing in Lessings Geist zu lesen und hier wie überall sonst zwischen den stillschweigenden Voraussetzungen und den Schlußfolgerungen des Autors, den er erklärt, und den Ideen und Idealen unsrer Zeit diskret zu vermitteln. Bei der Dramaturgie, die Konrad Lange dem Gymnasium lassen will, nicht weniger als beim Laokoon. Beide Werke sind gleichermaßen zeitbedingt, beide liegen vor dem Anbruch einer geschichtlich gerichteten Kritik und Ästhetik, aber beide sind auch gleichermaßen unvergänglich, frisch und erfrischend wie am ersten Tag, und wahrhaft klassische Schulbücher, die nicht ersetzbar sein würden und von denen der Primaner nicht leicht zu viel in sich aufnehmen kann.

Wenn Stoff und Behandlung, die Natur ihrer Gegenstände und ihre scharfe und bewegliche Dialektik das Studium der theoretischen Schriften Lessings sowie seiner Dramen den oberen Klassen zuweisen, ist es Schillers mit keinem sonst geteiltes Vorrecht, auf allen Stufen des Unterrichtes sein Erzieheramt zu üben, dem Quartaner wie dem Primaner seine Begeisterung zu leihen und sie mit dem Glanze seines Wortes und mit seiner sittlichen und künstlerischen Idealität zu ergreifen. Wie unendlich viel Schiller, der Balladendichter, der Tragiker, der Schöpfer und Meister philosophisch betrachtender Lyrik, dem Gymnasium ist, brauche ich nicht auszuführen, um so weniger, als es uns vor kurzem erst von Rektor Bender aufs schönste vergegenwärtigt worden ist. Meinungsverschiedenheiten und offene Fragen sind hier kaum vorhanden, wenn man absieht von den vorher angedeuteten extremen Standpunkten und von Ansichten wie die vor einiger Zeit in Berlin von altertumsfeindlicher Seite ausgesprochene, wonach die Braut von Messina nicht und dafür die ersten Dramen Schillers zu lesen wären. Die geringe Meinungsverschiedenheit bezieht sich fast ausschließlich auf die Stufen- und Reihenfolge der Lektüre Schillerscher Dichtungen. Von den Dramen scheint mir keines früher als in Untersekunda mit ausreichendem sachlichen und formellen Verständnis gelesen werden zu können, auch nicht Tell, den unsere Lehrpläne für Obertertia vorschreiben, und für diese Klasse, wenn Dramenlektüre überhaupt, nur etwa Uhlands Herzog Ernst und Körners Zriny zu empfehlen. Wie in diesem Punkte, stimme ich auch sonst den überzeugenden Ausführungen Direktor Evers' über die Lektüre Schiller'scher Dichtungen im Gymnasium in allem wesentlichen zu, namentlich auch darin, daß er die sogenannte Gedankenlyrik Schillers sowohl wie Goethes unbedingt als wahrhaft krönenden Abschluß der obersten Klasse vorbehalten sehen will. Das hochherrliche,

aber ganz überaus schwierige Gedicht „Ideal und Leben" allerdings liegt meines Dafürhaltens jenseit des geistigen und Gefühls-Horizontes auch der reifsten Primaner, und ich fürchte, daß, selbst im besten Fall und bei kunstgerechtester didaktischer Behandlung, trotz Kern und Grosse, nur ein Scheinverständnis oder ein gewaltsam suggeriertes Augenblicksverständnis erreichbar ist. Nur wenn man mit Evers sich damit begnügen will, daß „den Jünglingen", wie er sagt, „ein erstes Morgenrot der Nachempfindung, der Würdigung dieses so hoch liegenden poetischen Gedankenganges aufdämmert", wird man es daher in den Kanon aufnehmen wollen; einzelne Strophen des Gedichtes, die außerhalb des Zusammenhanges leichter gefaßt werden, lassen sich gelegentlich heranziehen.

Weniger einig ist man in der Frage der Lektüre Schiller'scher Prosa in Prima, und, was wenigstens die ästhetischen Schriften betrifft, ist auch Einigung kaum zu erwarten. Der völlige und grundsätzliche Verzicht auf diese Juwele unserer Litteratur ist ein schweres Opfer. Andererseits läßt sich nicht wohl verkennen, daß sie bei aller fortreißenden Kraft und Schönheit der Diktion und, obwohl sie Schillers hoher Forderung entsprechend, „das Ensemble der Gemütskräfte beschäftigen und auf alle wirken", streng und abstrakt gehalten sind und sehr viel voraussetzen. Der jugendliche Leser nicht bloß, auch der erklärende Lehrer hat hier mit ungewöhnlichen Schwierigkeiten zu kämpfen, Schwierigkeiten, wie sie unsere gegenwärtige Platolektüre nicht annähernd bietet. Die preußischen Lehrpläne lassen diese Aufsätze denn auch ganz unerwähnt, und von unsern pädagogischen Schriftstellern hat sich mehr als einer entschieden und unbedingt dagegen ausgesprochen, während andere unterscheiden und etwa große Teile der Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung oder den Aufsatz über Anmut und Würde für nicht zu schwer halten. Ich würde mich dieser Meinung anschließen, aber auch eine Reihe verhältnismäßig leichterer Abschnitte aus den andern Abhandlungen, selbst den schwereren, zu lesen empfehlen. Die Begriffe des Tragischen, des Erhabenen, Lieblingsbegriffe der deutschen Ästhetik, die Lehre vom Sittlichschönen, die nach Gervinus' Ausdruck in die zartesten Gefäße unseres nationalen Bildungsorganismus eingeströmt ist, überhaupt die Elemente der klassischen Ästhetik und Ethik aus Schiller unmittelbar zu schöpfen, ist sicherlich von höchstem Wert, und ich bin überzeugt, daß selbst ein kurzer und bescheidener Verkehr mit den Grundideen des großen Dichters reichen und dauernden Gewinn bringt. Dringend empfehlen möchte ich auch von Schillers leichterer Prosa die herrliche und gerade in unserer Zeit vielseitig lehrreiche Antrittsrede, den frühen, aber gehaltvollen und das litterarische und politische Deutschland des 18. Jahrhunderts hell beleuchtenden Aufsatz über die Schaubühne, aber auch und nicht zuletzt seine historischen Schriften, die Höhepunkte der Erzählung und Charakteristik aus dem Dreißigjährigen Kriege, die bewundernswerte, an Thukydides erinnernde Einleitung des Abfalls der Niederlande, einige von den kleineren Aufsätzen. Seit des stilverschmähenden Niebuhr unbillig geringschätzendem Urteil sind Schillers glänzende Geschichtswerke, die glänzendsten bis auf Treitschke, und einst die populärsten und gelesensten von allen, im Vaterlande fast unbekannt geworden, während das Ausland sie schätzt und liest und kommentiert.

Daß sie auch bei uns dem Unterricht die besten Dienste leisten, das Interesse des Schülers gefesselt halten, aber auch mit ihrer hohen Sprach- und Kompositionskunst dem Lehrer genug zu thun geben, lehrt jeder Versuch. Und noch eines möchte ich empfehlen: ausgiebige Lektüre aus Schillers Briefen, den schönsten unserer Litteratur, den höchsten Mustern der Gattung und der sprechendsten Selbstdarstellung des großen Mannes. Kaum übersehbar ist unser Vorrat an Schul- und Hilfsbüchern, und er schwillt täglich mehr an, an einer Auswahl Schillerbriefe aber fehlt es, soviel ich weiß, und doch könnte nichts dem deutschen Unterricht in Prima willkommener sein. Möchte Fritz Jonas nach dem nahen Abschluß seines hochverdienstlichen Corpus der Schillerbriefe dem Gymnasium eine solche Gabe zu teil werden lassen: er würde der Berufenste dazu sein.

Goethes Prosa wird auch in Prima nur sparsam gelesen werden können, und tiefer hinein in Goethes Dichterland vermögen wir wohl überhaupt die Jugend nicht zu führen. Ist er doch der Bildner des erzogenen und erfahrenen Geistes und wollen doch die Geschenke seiner Muse mit stiller Seele hingenommen werden. Werther, Meister, die Wahlverwandtschaften sind augenscheinlich keine Schullektüre, und auch die Italienische Reise ist dazu nicht recht verwendbar. Ich gestehe, daß ich selbst Dichtung, und Wahrheit so nachdrücklich der didaktische Wert des einzigen Werkes neuerdings z. B. von Goldscheider betont worden ist, lieber der häuslichen Lektüre überlassen und auch diese mehr empfehlen als fordern würde. Zur Freude am Stoff, an dem farbenreichen Zeit- und Lebensbilde bedarf es des Lehrers nicht, die vollendete Technik der Sprache, Erzählung und Charakteristik, den Tiefsinn der ganzen Conception zu erfassen bedarf es reifen Kunstverstandes. Der Unterricht bietet immer wieder Gelegenheit, auf das große Quellenwerk hinzuweisen und daraus zu schöpfen und so sein künftiges Studium vorzubereiten. Überhaupt scheint mir das Beste, statt gemeinsamer, zusammenhängender Lektüre Eines Werkes in den Goethestunden je einen kürzeren Abschnitt aus Goethes Schriften, aus Dichtung und Wahrheit und seinen Ergänzungen, der Campagne und den Tag- und Jahresheften, aus Werther und Italienischer Reise, aus Winckelmann und Cellini, aus den Gesprächen und Briefen den Schülern vorzulesen und sie den Zauber Goethischer Prosa, ihre seelenvolle Ursprünglichkeit, ihre Kraft und Weite, Weichheit und Harmonie spüren zu lassen, im übrigen aber Goethische Dichtungen und zwar fast ausschließlich Iphigenie und die Gedichte, besonders die so zu sagen autobiographischen zu lesen. Zu diesen Höhen psychologischen und künstlerischen Verständnisses werden wir mit der Jugend emporsteigen können, wenn auch freilich Lektüre und Erklärung so tiefer und so zarter Kunstgebilde wie Iphigenie oder wie Ilmenau, Zueignung, Euphrosyne, Proserpina von Schülern und Lehrern jedesmal eine dem Gegenstande gemäße Stimmung fordern, die der „gebietenden Stunde", aber nicht allemal dem Glockenschlag der Lehrstunde gehorcht. Tasso wird man selbst mit seltenen Elitegenerationen zu lesen Bedenken tragen, so entschieden seiner Zeit Laas dafür eingetreten ist und so treffliche Dienste jetzt Franz Kerns Ausgaben des Dramas thun könnten: der sublime Bildungsäther, in dem es sich bewegt, und die schwer und für nicht wenige gar nicht faßbare Natur der Handlung, lassen es schulmäßiger Behandlung kaum

fähig erscheinen. Das gilt auch von Dichtungen wie „Alexis und Dora“, und auch sonst muß von manchem Herrlichsten Goethischer Poesie, der reinen, „lyrischen“ Lyrik, den tiefsinnigsten Balladen, etlichen der schönsten Elegien, abgesehen werden. Der Kanon Goethischer Gedichte, der sich allmählich wie von selbst herausgebildet hat und dessen Kern die auch als Lehrstoff ganz unschätzbaren freirhythmischen Gedichte bilden, ist dafür so unerschöpflich gehaltvoll, jedes einzelne Stück ein solches κτῆμα ἐς ἀεί, von so unfehlbarer und tiefer künstlerischer und ethischer Wirkung, daß wir einer wesentlichen Erweiterung dieses Kanons nicht bedürfen. Wer sie in Prima gründlich und genau gelesen hat und mit Hermann und Dorothea und mit Iphigenie vertraut geworden ist, ist für weitere Studien Goethischer Dichtung aufs beste vorbereitet. Einige besonders geeignete Stellen aus Faust, die Engelchöre, „Vom Eise befreit sind Ström' und Bäche“ und andere lassen sich unter die Gedichte einreihen und können, vorgelesen, trefflich dazu dienen, an Goethes Lebenswerk heranzuführen und das Ohr des Schülers an Faustische Töne zu gewöhnen. Auch das „Vorspiel auf dem Theater“, das sich die Schule wohl längst erobert hätte, wenn es eben nicht vor dem Faust stände, gehört dahin, es könnte etwa an „Meine Göttin“, aber auch an die Kunstgedichte oder an Abschnitte aus Schillers „Künstlern“ oder an „Shakespeares Schatten“ angeknüpft werden, es bietet nirgends große Schwierigkeiten und ist völlig in sich abgeschlossen. Dies ist vielleicht die einfachste und passendste Lösung des Problems „Faust und die Schule“, ein Problem, das bei uns anfängt lebhafter erörtert zu werden, und über das angesichts des merkwürdig weit auseinandergehenden Verfahrens in Deutschland und Österreich, aber auch der sehr verschiedenen Stellung, die unsere Schulbehörden dazu einnehmen, eine Verständigung zu wünschen sein würde. Auch wer es mit Apelt ein Faustisches Unterfangen zu nennen geneigt ist, Faust in der Schule zu lesen, giebt doch vielleicht zu, daß es nicht natürlich ist, Goethe zu treiben, Iphigenie und die Hymnen zu lesen und Goethes Hauptdichtung, die größte und tiefste deutsche Dichtung, als nicht vorhanden zu betrachten. —

Klopstock, Lessing, Schiller, Goethe — wer weiter? Wer läßt sich diesen Großen und Größten an Ideengehalt, Sprache und Kunst, an nationaler Geltung und didaktischer Ergiebigkeit wenn nicht vergleichen, so doch anreihen, und folgt ihnen nach in die Schule? Vorschläge und Versuche sind und werden mancherlei gemacht. Aber auch wenn man die Frage auf die Dichter, Vers- und Prosadichter, beschränkt und die nennen soll, die wir der Jugend unsrer obersten Klasse, nicht zu rascher Kenntnisnahme oder vorübergehendem Wohlgefallen, sondern zu länger dauernder Beschäftigung und ernstem gemeinsamem Studium und Genuß vorzulegen und zu deuten eine unwiderstehliche Aufforderung fühlen, — die Antwort wird zögernd sein und jede Antwort Zweifel und Bedenken wecken. Von unserer im Laufe des Jahrhunderts zu so großem Umfang angewachsener Erzählungslitteratur kann, auch wenn wir lediglich das künstlerisch Vornehme ins Auge fassen, naturgemäß doch nur Weniges zur unmittelbaren Verwendung als Klassenlektüre und Unterrichtsgegenstand völlig und unbedingt passend sein. Ein Franzose hat es kürzlich in einem feinen und geschickten Buche unternommen, den französischen Roman von 1610 bis

auf unsere Tage, von Honoré d'Urfé bis zu Zola und Daudet, Bourget und France schulfähig zu machen und die Jugend, wie er es ausdrückt, zu einer étude prudente et raisonnée der gefährlichen Gattung in den Stand zu setzen. Sollen wir seinem Beispiel folgen? Kein Zweifel, man kann auch einmal eine Novelle von Kleist oder Tieck, von Stifter oder Storm, von Keller oder Meyer, man kann auch Freytag oder Scheffel in der Klasse lesen und solche Lektüre lehrreich gestalten, Stilgefühl und poetisches Verständnis dadurch bilden. Im ganzen wird es doch ein richtiger Instinkt der Schule sein, der sie Roman und Novelle dem Leben überlassen heißt, ein richtiger Instinkt auch, der sie der Dichtung der neuesten Zeit sich ungern bedienen läßt. Die den Zwecken des Unterrichts und den Bedingungen einer gemeinsamen Dichterlektüre am meisten entgegenkommende Kunstform ist die dramatische. Überblicken wir unsere dramatische Litteratur nach Schiller, so wird von zweien der vier bedeutenden Dramatiker, um die es sich handeln kann, Kleist, Grillparzer, Hebbel, Ludwig, von den beiden letztgenannten wohl auch ihr entschiedenster Bewunderer nicht behaupten wollen, daß sie der Schule viel sein können. In der That, Hebbels herber Tiefsinn, das Schwerverständliche seiner Auffassung und Deutung des Lebens und seine Vorliebe für gewisse peinliche Probleme müssen ihn der Schule fern halten; nur etwa einzelne Scenen aus den Nibelungen, wie die Jagdscene, wird der Lehrer bei der Lektüre des Nibelungenliedes zur Vergleichung ältester und neuester, epischer und dramatischer Gestaltung desselben Motivs vorlesen und einen Vorgeschmack von der scharf in die Seele greifenden Eigenart Hebbelscher Kunst und Rede geben. Auch die niederbeugende Wucht, das Herzbeklemmend-düstere der Tragik, ja Übertragik Otto Ludwigs ist keine Nahrung für Geist und Herz der Primaner. Der Genius beider, ich weiß nicht ob mehr verwandter oder mehr verschiedener, Dichter würde Gewalt erleiden, wollte man sie in der Schule studieren. Anders steht diese zu Grillparzer und H. v. Kleist. Der österreichische Klassiker hat in seinem engeren Vaterlande und so auch im österreichischen Gymnasium tiefe Wurzeln geschlagen, und er beginnt auch in Deutschland ein „klassischer Schuldramatiker" zu werden. Leugnen läßt sich aber nicht, daß sein Künstlerbild noch schwankt und feste ästhetische und ethische Wertvorstellungen sich mit seinem Namen noch nicht verbinden. Wissenschaft und Kritik sind seit zwei Jahrzehnten eifrig bei der Arbeit, Grillparzers Dichtung geschichtlich und künstlerisch zu würdigen und seine Tragik zu ergründen, diese von den bisherigen Typen so abweichende Tragik, die als eine der Schwäche bezeichnet werden konnte. Ist das richtig und gebricht es seinen Dramen bei allem Zauber und aller Zartheit der Sprache an menschlich großen, an herzerhebenden und herzerwärmenden Zügen, so wird ihm als Bildungsdichter, um einen von ihm geprägten Ausdruck auf ihn selber anzuwenden, keine bedeutende Rolle zufallen können. Sein Gegenpol, der heroische Kleist, — wie der unheroische Grillparzer von der Mitwelt im Stich gelassen, von der Nachwelt höher und höher emporgehoben, längst als den Größten ebenbürtiger Künstler anerkannt — hat sich, im Norden Deutschlands wenigstens, auch im Unterricht Bürgerrecht erworben. Und mag auch sein prächtiges Preußendrama, der Prinz von Homburg, das unvergleichliche historische Schauspiel, wie alles Kleistische, trotz

der Bemühungen der Biographen und Interpreten, Rätsel und Probleme bieten, ja nicht einmal über die Grundfrage der Handlung Einhelligkeit bestehen — Rätsel und Probleme erhöhen hier nur den magischen Reiz des unendlich lebensfrischen, tief-poetischen Dramas von dem träumerisch-nervösen Heldenjüngling, den des Fürsten klare Kraft zum Manne schmiedet. Das andere vaterländische Drama Kleists, die Hermannsschlacht, das gewaltige Denkmal einer siedendheißen Vaterlandsliebe, aber auch eines fanatischen Völkerhasses, ist zu regelmäßiger Schullektüre sicherlich nicht geeignet, so reich an Poesie es ist und in so bewunderungswürdiger Weise sich unmittelbarste Zeittendenz und künstlerischer Gehalt darin vermählen. Und wenn eben jetzt der verdiente Fortsetzer des Frick'schen Erläuterungswerkes es unternommen hat, auch die Persönlichkeit des genialen Dichters, die so schwer zu entschleiernde und immer unheimlich bleibende, sein unglückseliges, aus Schuld und Schicksal unauflösbar gewebtes Leben in den Unterricht zu ziehen und gerade an diesem Lebenslauf das biographische Verfahren des Litteraturunterrichtes zu erproben, so ist das ein überaus kühnes Unternehmen.

Die Vorschrift unserer Lehrpläne, daß Lebensbilder neuerer Dichter gegeben werden sollen, stellt überhaupt eine Aufgabe, die schwerer ist, als es scheinen mag. Der Gegenstand selbst, künstlerische Persönlichkeiten und Entwickelungen, erträgt eine schulgerechte Behandlung oft, ja in der Regel nicht, und als Thema von Schülervorträgen machen Lebensläufe moderner Dichter leicht den Eindruck des Verfrühten. Biographisches im Litteraturunterricht, will mir scheinen, ist eigentlich nur da am Platze und nur da recht verwendbar, wo es entweder durch sich selber wirkt, wo es sich um ein menschlich bedeutendes oder doch lehrreiches Leben handelt, oder wo und soweit die gelesene Dichtung von selbst zu ihrem Dichter führt und zu ihrem volleren Verständnis Bekanntschaft mit seiner Persönlichkeit, seinem inneren und äußeren Leben verlangt. Im übrigen ist Biographisches, wie die Erfahrung lehrt, ein unfruchtbarer Lehrstoff, kaum minder unfruchtbar als es bei kunstgeschichtlichem Schulunterricht der Fall sein würde. Auch sind geeignete Hilfsmittel nur in geringem Maße vorhanden. Selbständige Litteraturgeschichte ferner — was man heute darunter verstehen muß — ist keine gymnasiale Disziplin. Leichte Umrisse des geschichtlichen Verlaufs und etwa ein substantieller Leitfaden wie der von Herbst ist alles, was nötig und was nützlich ist. Was an litteraturgeschichtlichen Kenntnissen und Einsichten zu erwerben ist, wird am besten aus dem Studium der einzelnen Werke selbst erwachsen. Interesse und Verständnis für die eigentlichen Gegenstände der Litteraturgeschichte — stoffliche oder formelle oder stilistische Zusammenhänge und Wandlungen, künstlerische Gruppen, Verhältnis des Litteraturproduktes zu öffentlichem Leben und herrschenden Ideen seiner Zeit — solche und verwandte Besprechungen können, immer an die Lektüre angelehnt, in aller Einfachheit zur Litteraturgeschichte hinleiten und eine wirksame Propädeutik dafür sein. Klopstocks Oden und Lessings kritische Schriften führen und nötigen zu Rückblicken auf die vorklassische Zeit, deren Hauptnamen in ihnen begegnen, und ebenso reiht sich an Klopstocks Stoffe und Formen die Odendichtung der „kleinen Klassiker" des Göttinger Kreises, dann Hölderlin, dann Platen, dann Geibel, und andererseits die vaterländische Lyrik. Goethes Hymnen schließt sich Verwandtes aus der freien Rhyth-

mik unseres Jahrhunderts an, wie von seiner Spruchdichtung der Weg zur Weisheit des Brahmanen führt. Immer sollte meines Erachtens das Klassische im Zentrum bleiben; die klassischen Höhenpunkte öffnen und weiten den Blick nach rückwärts und vorwärts. —

Ich bin zu Ende und glaube das Wichtigste berührt zu haben. Nicht eingehen glaubte ich hier zu sollen auf methodische Fragen wie das Verfahren bei der Klassenlektüre, und ich wußte nichts zu sagen über die sogenannte Privatlektüre, die immer schwer zu organisieren und die auch nur zu definieren nicht leicht ist. Was endlich die vielerörterten und von den Lehrplänen geforderten Vorträge der Schüler betrifft, so stehe ich ihnen, wie ich gestehe, aus mehr als einem Grunde recht skeptisch gegenüber, und denke ich an unsere vollen Klassen, so wandelt mich wohl der Wunsch an, sie sans phrase gestrichen zu sehen. Die Analogie würde übrigens verlangen, daß auch sie dezentralisiert werden und neben Fachaufsätze Fachvorträge treten, wie eine solche Einrichtung neuerdings in Dessau ins Leben gerufen worden ist. — Indem ich schließe, muß ich beinahe fürchten, daß ich als ein Verräter an dem Fach erscheinen werde, dem ein großer Teil meiner eigenen Berufsthätigkeit gewidmet gewesen ist. Denn bei aller warmen Wertschätzung des deutschen Unterrichts und aller Liebe zu ihm trete ich für keine Vermehrung der deutschen Stunden ein, ich sehe in einer Ausdehnung des deutschen Unterrichtes auf Kosten der eigentlichen Lern- und Arbeitsfächer und namentlich des Lateinischen und Griechischen keinen wirklichen Gewinn, und ich halte von den über seine Ziele und Mittel und über das, was überhaupt in ihm und mit ihm erreichbar ist, verbreiteten Ansichten nicht wenige für illusorisch. Aber der Gymnasiallehrer als solcher ist ja so glücklich oder so unglücklich kein Spezialist zu sein, und so darf er auch frei von Fachehrgeiz und Fachbegehrlichkeit sein. Vielmehr gehört auch das zu seinen Berufspflichten, daß er bei Schulbildungsfragen den Blick auf das ganze Unterrichtsgebiet gerichtet und die Harmonie der pädagogischen Interessen im Auge behält. Ich glaube es zu thun, wenn ich auch am Schlusse dieser Ausführungen meine Überzeugung ausspreche von dem unvergleichlichen und unverminderten Schulwert der antiken Klassiker und den dringenden Wunsch, daß diese klassischen Studien, diese edlen, neutralen, geistbefreienden, wahrhaft grundlegenden und von Natur so unendlich vielseitigen Studien bleiben mögen und auch im rechtverstandenen Interesse des deutschen Unterrichts selbst bleiben mögen, was sie zum Segen unserer nationalen Bildung so lange waren, — das Rückgrat des humanistischen Gymnasiums."

Die vorstehende Darlegung wurde mit allgemeinem, lebhaftem Beifall aufgenommen, ebenso die des Mitberichterstatters Prof. Dr. G. Ammon vom Wilhelmsgymnasium in München, der in allen wesentlichen Punkten mit Prof. Imelmann übereinstimmte. Dieses Referat, sowie die Meinungsäußerungen der bei der Diskussion beteiligten Herren Geheimerat Wendt, Prof. Kropatscheck und Direktor Jäger wird das nächste Heft bringen.

Sechs Thesen, die neuen Gymnasiallehrpläne betreffend, und die Erklärung des Geheimerats Deiters auf der Kölner Philologenversammlung.

Einem Teil der Auflage des vorigen Heftes war der Abdruck von sechs Thesen beigelegt, welche der Unterzeichnete für den Fall, daß Zeit übrig bleiben sollte, der Versammlung des Gymnasialvereins zur Diskussion vorlegen wollte. Da dieser Fall nicht eintrat, so habe ich wenigstens im Gespräch Übereinstimmung oder Meinungsverschiedenheit einzelner Vereinsgenossen festzustellen gesucht und habe die Freude uneingeschränkter Zustimmung gerade von solchen Männern gehabt, deren Urteil mir besonders wertvoll ist. So mag denn der Abdruck auch in dieser Zeitschrift erfolgen. Die Sätze lauten:

1. Die starke Herabsetzung der wöchentlichen Gesamtstundenzahlen an den preußischen Gymnasien und das Festhalten der geringen Zahlen an den bayerischen Anstalten ist weder durch gesundheitliche noch durch didaktische Rücksichten geboten.

2. Die besonders in Preußen eingetretene Beschränkung des klassischen Unterrichts, die durch die zu niedrigen Gesamtstundenzahlen veranlaßt ist und durch Zulassung eines Stundenmehrs beseitigt werden könnte, muß als ein schwerwiegender Uebelstand angesehen werden, nicht als ob man mit den jetzt zu Gebote stehenden Stunden gar nichts der Mühe wertes zu leisten vermöchte, aber weil durch Einengung des Gebiets, auf dem die Schüler der Gymnasien vorzugsweise ihre Kräfte üben und entwickeln sollen, die Erreichung des spezifischen Zweckes dieser Anstalten beeinträchtigt wird.

3. Eine erhebliche Verminderung der in Preußen jetzt den anderen Lehrgegenständen gewidmeten Stundenzahlen ist schwerlich durchführbar, aber auch nicht empfehlenswert und um des altsprachlichen Unterrichts willen nicht nötig. Insonderheit muß denjenigen Fächern ihre Wirkungsfähigkeit durch ein entsprechendes Stundenmaß gewahrt bleiben, welche geeignet sind, die geistigen Kräfte der Jugend in wesentlich andern Richtungen auszubilden, als dies durch das Hauptgebiet geschieht. Nur ist allezeit zu vermeiden, daß auf den Gebieten, die zu diesem treten, Ziele verfolgt werden, welche in der Aufgabe der gymnasialen Erziehung nicht begründet sind.

4. Für den lateinischen und griechischen Unterricht ebenso wichtig, wie eine Stundenzahl, welche der Vertiefung und freierer Bewegung Raum giebt, ja, noch wichtiger für ihn ist, daß man die Forderung genauen sprachlichen Wissens auf keiner Stufe in den Hintergrund stellt in Folge der irrigen Vorstellung, auf andere Weise eine für die Schüler wirklich fruchtbringende und umfängliche Lektüre der antiken Schriftsteller erzielen zu können. Solches Wissen aber wird bei den alten Sprachen am sichersten erworben und festgehalten durch Übungen in ihrer Anwendung.

5. Es ist zu wünschen, daß, was Herr von Goßler 1890 im preußischen Abgeordnetenhause bezüglich des Verhältnisses zwischen dem Einjährigkeitsberechtigungswesen und der Organisation des höheren Schulunterrichts in Aussicht stellte, von der Zukunft erfüllt werde und daß die preußische Abschlußprüfung am Ende der Untersekunda Nachahmung in den anderen deutschen Staaten nicht finde. Dieses Examen wird die Wirkung, die man von ihm erhofft hat, aller Wahrscheinlichkeit nach nicht haben. Dagegen hat es sicher einen nachteiligen Einfluß auf die Disposition des Unterrichtsstoffes in einigen Fächern geübt.

6. Dringend erwünscht ist, daß in weiterem Umfang als bisher den einzelnen Lehrerkollegien gestattet werde, nach ihren Erfahrungen und den besonderen Verhältnissen der Anstalt Unterrichtsplan und Unterrichtsbetrieb zu gestalten. Jedenfalls dient eine weitgehende Spezialisierung in den bindenden Vorschriften, wie sie sich in den Reglementen mehrerer deutscher Staaten findet, dem Interesse der Schule nicht.

20. Sept. 1895.

Die Erläuterung und Begründung dieser Thesen ist durchweg in dem Aufsatz gegeben, den ich im vorigen Heft S. 112—131 veröffentlicht habe. Ich möchte nur ein paar Zusätze mit Rücksicht auf Einiges machen, was erst nach Aufstellung der Sätze sich begeben hat oder mir wenigstens erst danach bekannt geworden ist, zunächst zu dem in No. 3 ausgesprochenen Wunsch, daß die preußische Abschlußprüfung Nachahmung in den anderen deutschen Staaten nicht finden möge. Leider ist dies, wie ich in Köln erfuhr, vor einem Jahr in Bayern geschehen, indes ohne daß in folge dieser Einrichtung die Verteilung des Lehrstoffes auf die einzelnen Klassen eine Änderung erfahren hat. Und so ist dort der Hauptnachteil, den das Zwischenexamen in Preußen den höheren Schulen gebracht, glücklicherweise vermieden.

Der Wunsch, welcher in These 2 enthalten, ist inzwischen wenigstens zum Teil in Erfüllung gegangen. In der zweiten Sitzung der pädagogischen Sektion auf der Kölner Philologenversammlung gab Geheimerat Deiters in Ausführung eines ihm vom preußischen Ministerium gewordenen Auftrags eine Erklärung ab, die etwa so lautete: Obgleich der Lateinunterricht an den Gymnasien gewisse ihm früher obliegende Aufgaben (die auf dem Gebiete der Anwendung des Lateinischen lagen), nicht mehr zu leisten habe, so reiche doch, wie man durch Erfahrung erkannt habe, die wöchentliche Stundenzahl 6 in den drei oberen Klassen für dieses Lehrfach nicht aus. Es werde daher eine siebente Lateinstunde in Obersekunda, Unter- und Oberprima hinzugefügt werden. Zugleich teilte Herr Deiters mit, daß man in Zukunft wieder repetierende Behandlung der alten Geschichte in den Primen zulassen werde.

Ein allgemeines Bravo folgte dieser Erklärung. Übrigens war, wie wir vernahmen, die siebente Wochenstunde in praxi schon an einzelnen Anstalten der Provinz Sachsen zugelassen worden. Ein rheinischer Gymnasialdirektor hatte sie gleichfalls hinzugefügt, ohne offizielle Genehmigung nachzusuchen und indem er in den Schulnachrichten einen Ausweg wählte, der hoffentlich keinen schädigenden Einfluß auf die arithmetischen Grundbegriffe der Schüler geübt hat. Er hatte bei Prima notiert „Latein 6 St." und dann „3 St. Prosa, 3 St. Horaz, 1 St. grammatische Übungen". Daß Geheimerat Stauder bei den Beratungen über die Lehrplanreform die siebente Stunde für das Lateinische beantragt hatte und daß er, als sie fiel, die Hoffnung nicht aufgab, sie später doch zu gewinnen, weiß ich von ihm selbst.

Bei einer Vergleichung des preußischen Stundenplans mit denen anderer deutscher Staaten steht jetzt die Sache so, daß die Gymnasien in Preußen 1 Stunde weniger haben, als die in Bayern, 7 weniger als die in Sachsen und Baden, 9 weniger als die in Hessen, 16 weniger als die in Württemberg; und die Differenz zwischen Bayern und Preußen dürfte vielleicht wieder eine etwas größere werden, wenn auch in Bayern die 6 wöchentlichen Stunden, auf die dort gleichfalls seit 1891 der Lateinunterricht der Primen beschränkt ist, als unzureichend erkannt werden.

Wird nun die jetzt den preußischen Gymnasien zugestandene Zahl von Lateinstunden genügend sein? Ich hatte mir in dem Aufsatze des vorigen Heftes weitergehende Wünsche zu äußern gestattet (und ich meine, es kann auch einem außerhalb Preußens stehenden Schulmanne von Niemand verdacht werden, daß er solche Wünsche ausspricht: denn, wenngleich glücklicherweise die verschiedenen deutschen Staaten in Bezug auf die Einzelheiten des Lehrplans der höheren Schulen durch keine Reichsgesetze gebunden sind, so hat doch natürlich die Ordnung dieser Dinge in Preußen eine derartige Bedeutung für die übrigen deutschen Länder, daß man in diesen bei wichtigen Änderungen der preußischen Organisation stets denken muß: tua res agitur). Ich hatte z. B. auch für die untersten Gymnasialklassen Wiedervermehrung der Lateinstunden gewünscht, wenngleich ich mir sagen mußte, daß der lateinische Elementarunterricht durch Hinaufschieben des Anfangs des französischen Unterrichts einen großen Vorteil gewonnen hat.[1])

In den Urteilen, die ich von einzelnen preußischen Gymnasialdirektoren in Köln hörte, trat

[1]) In seinen sehr lesenswerten Bemerkungen zu dem neuen preußischen Lehrplan für den lateinischen Unterricht („Lehrproben" Heft 33) schreibt Fries gleichfalls der oben genannten Änderung einen hohen Wert zu und kommt am Schluß seiner Erwägungen über das Latein in den beiden untersten Klassen zu dem Ergebnis: „Die der Unterstufe gestellte Aufgabe läßt sich un-

ein anderer Wunsch stärker hervor: nach ihnen werden die den Tertien und der Untersekunda entzogenen Stunden ebenso empfindlich vermißt, wie die den drei obersten Kursen bisher fehlenden, ja noch empfindlicher, insofern in den erstgenannten Klassen gemäß dem Lehrplan die Sprachlehre zu einem Abschluß geführt werden soll.

Doch ich hielte für sehr unrichtig, wenn man sich die Genugthuung über die in der Obersekunda und den Primen eintretende Änderung dadurch vergällen ließe, daß nicht zugleich in den mittleren Klassen eine Vermehrung der Lateinstunden stattgefunden hat. Das hieße, die prinzipielle Bedeutung der gegenwärtigen Änderung ganz verkennen, die darin besteht, daß Modifikationen des Lehrplans vom Jahr 1892 auf Grund von Erfahrungen, die man mit einzelnen Bestimmungen gemacht hat, schon wenige Jahre nach seiner Einführung für zulässig erachtet werden. Denn von solchen Modifikationen, nicht von einer Generalreform erwarte ich nach dem, was ich im vorigen Heft ausgeführt habe, das Heil. Wer von unseren Freunden auf solche Reform hinarbeitet, der arbeitet nach meiner Überzeugung den Feinden des humanistischen Gymnasiums in die Hände.

Würfe aber Jemand die Frage auf, wie weit denn die zeitliche Ausdehnung des klassischen Unterrichts gehen müsse, um das zu leisten, was er denen geben soll, die ein Universitätsstudium ergreifen und einem gelehrten Beruf sich widmen wollen, so würde ich antworten: bei 9 St. Latein in den beiden untersten, 7 in den beiden obersten, 8 in den dazwischen liegenden Jahreskursen, bei 6 St. Griechisch ferner von U. III bis O. I (mit voraufgehender Einübung der griechischen Schrift) habe ich gar manches Jahr an verschiedenen Anstalten Ergebnisse erzielen sehen, die wohlbefriedigende genannt werden können. Den von mir zum Abdruck gebrachten Belegen, die dies für das Griechische beweisen, (Hum. Gymn. IV S. 132—138) hätten ähnliche Zeugnisse für das Lateinische beigesellt werden können. Aber ich gebe zu, daß nur unter gewissen Bedingungen, bei der angegebenen Stundenzahl ein befriedigendes Ergebnis erreicht werden kann. Abgesehen von den überall für leidliche Unterrichtsresultate unerläßlichen Umständen, davon, daß Tüchtigkeit der Lehrer, Befähigung und Willigkeit der Schüler wenn auch nicht durchweg, doch im Allgemeinen vorhanden sein müssen, — abgesehen hiervon sind es zwei condiciones sine quibus non.

Bei den Versetzungen muß mit der unnachsichtigen Strenge vorgegangen werden, die wohl allerorten durch Verfügungen anempfohlen wird, aber nach dem, was ich erlebt und gehört habe, jetzt vielfach gerade in Bezug auf die lateinischen und griechischen Kenntnisse fehlt (viel weniger in Bezug auf die mathematischen). Hier wirken wohl zusammen einmal das unverdienten Eindruck machende Klagen über zu hohe Anforderungen, das von solchen erhoben wird, die entweder die Sache nicht zu beurteilen vermögen oder sie verstehen könnten, aber durch Mißerfolge nahestehender Gymnasiasten oder andere persönliche Gründe irregeführt werden, — und zweitens ein an sich zwar sehr billigenswertes Prinzip, das der Individualisierung. Wird nämlich diesem Prinzip in der Weise Folge gegeben, daß man auch Schüler versetzt, die in einem der schwierigeren Lehrfächer nicht auf der in ihrer Klasse zu erreichenden Stufe stehen, so wird unvermeidlich durch die Rücksicht, welche man auf Einzelne nimmt, in schwerer Weise die Gesamtheit geschädigt. Weiß doch jeder Schulmann reichlich, wie groß die Assimilationsfähigkeit der Besseren an die Schwächeren ist, zumal wenn sich der Lehrer, wie dies ja seine Pflicht, eingehender mit Diesen als mit Jenen beschäftigt, und welch' schlaffmachender Trost allezeit die Letzten für die Vorletzten sind. Eine Anzahl von Schülern, welche nach ihren Leistungen in die Klasse nicht gehören, ist thatsächlich im Stande, alle ihre Kameraden auf ein wesentlich niedrigeres Niveau herunterzuziehen.

Die zweite Bedingung aber, die ich meine, ist die, daß man die Forderung genauen sprachlichen Wissens auf keiner Stufe in den Hintergrund stellen darf. Für die Unerläßlichkeit dieser Bedingung habe ich im vorigen Heft S. 120—125 Erfahrungsbeweise gebracht und mich zugleich gegen Bestimmungen der neuen preußischen Lehrpläne ausgesprochen,

---

seres Erachtens nach den Maßgaben und Weisungen des neuen Lehrplans durchaus erreichen, so daß nach wie vor in Sexta und Quinta eine sichere Grundlage im Wissen und Können gelegt und der spätere Unterricht wirksam vorbereitet wird."

welche nach meiner Überzeugung die sprachlichen Kenntnisse der Schüler, ohne es zu wollen, in einem Grade reduzieren werden, der für sicheres und rasches Verständnis der Autoren sehr nachteilig sein wird. Denn die 1892 vorgeschriebenen Lehraufgaben sind allerdings nach der ministeriellen Einführungsverfügung im Allgemeinen „nur als amtlich gebilligte Anhaltspunkte für die Erfüllung der Lehrpläne zu betrachten"; doch heißt es weiter: sie seien „insoweit verbindlich, als sie bezüglich des allgemeinen Lehrziels in jedem einzelnen Fache, der Höhe der Klassenaufgaben und der Art und des Maßes der Hausarbeiten, sowie des anzuwendenden Lehrverfahrens bestimmte Anweisungen enthalten." Zu den Anweisungen bezüglich des Lehrverfahrens aber gehören doch zweifellos die Bemerkungen, welche die sprachlichen Übungen auf dem Gebiet des klassischen Unterrichts in einem bisher nicht üblichen, starken Maße einschränken. Möchte doch speziell bezüglich dieses Punktes in Preußen der durch These 6 ausgesprochene Wunsch in Erfüllung gehen, möchte es der Erwägung der einzelnen Lehrerkollegien überlassen bleiben, in welchem Umfange sie Übungen in der Anwendung der alten Sprachen für notwendig erachten, um ein erfreuliches Ziel in der Lektüre der antiken Schriftsteller zu erreichen.

Auch daß Wiederholungen der alten Geschichte in den Primen wieder vorgenommen werden dürfen, ist gewiß erfreulich. Doch hörte ich — und ich meine, mit Recht — bemerken, daß ungleich mehr noch als Repetitionen des in Obersekunda Gelernten erwünscht sei eine eindringendere Behandlung der griechischen und römischen Staaten- und Kultur-Geschichte, die nur durch den Beginn dieses Unterrichtes in Untersekunda ermöglicht werde, wie er früher in Preußen und noch heute in anderen Staaten üblich. Die Verschiebung fand um der Abschlußprüfung willen statt, die eingeschoben worden ist, um den Strom derer, die nur das Recht zum einjährigen Dienst suchen, von den Gymnasien abzulenken. Wenn man diese also als eigentlich nicht auf das Gymnasium gehörig ansieht, ist es dann gerechtfertigt, um ihretwillen eine erhebliche Änderung in der Disposition der Lehrstoffes eintreten zu lassen? G. Uhlig.

Stellenetat und Altersetat.

Unter diesem Titel hat M. Holtze, Oberl. an der Thomasschule in Leipzig, eine Abhandlung veröffentlicht (Leipzig, G. Fock 1895, 38 S.), in der er in streng sachlicher Weise die wenig befriedigende materielle Stellung der definitiv angestellten Lehrer an den 3 städtischen Gymnasien (2 human. und ein Realg.) Leipzigs erörtert. Wenn auch seither der Anfangsgehalt um 200 M. (auf 2400) und die Zahl der ständigen Stellen um 6 (auf 73) erhöht worden, und damit der Durchschnittsgehalt um 22 M. (auf 3752) gestiegen ist, so behalten die Ausführungen des Verf. doch ihren Wert, da sie sich im wesentlichen gegen die mit dem reinen Stellenetat (d. h. dem Etat, wo das Aufrücken nur innerhalb des Lehrkörpers der einzelnen Anstalt vor sich geht) notwendig verknüpften Unzuträglichkeiten im Aufsteigen zu besser dotierten Stellen wenden. Der Etat des einen der Gymnasien Leipzigs war (mit Ausschluß des Rektors und des Konrektors) am 1. Jan. 95 folgender: je 2 Stellen zu 5100, 4800, 4500, 4200, 4000, 3800, 3 zu 3600, und wieder je 2 zu 3400, 3200, 3000, 2700, 2400; dazu kommen 3 Alterszulagen von je 200 M. nach 6, 12 u. 18 Jahren vollständiger Beschäftigung. Der gemeinsame Etat der 4 städtischen Gymnasien in Dresden ergiebt einen Durchschnittsgehalt von nur 3450 M., doch sind hier die Alterszulagen bedeutender: 300 M. nach 5, 600 nach 10, 1000 nach 15 Dienstjahren, so daß hier der Durchschnittsgehalt annähernd der gleiche wie in Leipzig ist. Der Durchschnittsgehalt an den königl. Anstalten Sachsens ist zwar noch etwas geringer; allein trotzdem blieb ein nicht unbeträchtlicher Prozentsatz der städtischen Lehrer Leipzigs mit seinen Gehaltsbezügen hinter den dienstaltersgleichen Kollegen im sächsischen Staatsdienst zurück, und auch diese, schlechter gestellt als ihre Kollegen in andern deutschen Ländern, streben nach einer Besserung ihrer materiellen Lage.

Die auf umfangreiches Zahlenmaterial sich gründenden Darlegungen des Verf. sind durchaus schlagend: der sächsische Anfangsgehalt (2400 M.) übertrifft nur den mecklenburgischen (und waldeckschen), steht dem oldenburgischen gleich, bleibt dagegen hinter dem aller übrigen deutschen Staaten oder Städte (z. T. recht beträchtlich, z. B. gegen Berlin, Hamburg und Frankfurt um 800 M., gegen Lübeck

um 600 M., gegen den preußischen Normaletat um 360 M.) zurück. Für jede ständige Stelle wendet der Berliner Magistrat durchschnittlich jährlich 660 M., der Bremer 640 M., der Frankfurter 630 M., die Magistrate der andern preußischen Städte über 50,000 Einwohner an 220 M. mehr auf als der Leipziger; und der sächsische Staat bleibt gegen Baden um 670 M. (bei Städten I Kl.), gegen Preußen (Serviskl. I) um 410 bezw. 290 M. (Serviskl. II), gegen Elsaß-Lothringen um 320 M., gegen Anhalt um 310 M., gegen Oldenburg um 170 M. jährlich für jede Stelle zurück. Auch der Leipziger städtische Höchstgehalt (5700 M.) steht hinter dem aller andern größern norddeutschen Städte z. T. recht weit, gegen den preußischen Normaletat um 360 M. zurück. Dazu kommt, daß die wenigsten sächsischen Kollegen überhaupt die Aussicht haben, den Höchstgehalt je zu erreichen, da z. B. in Leipzig ihn zu gleicher Zeit an einer Anstalt nur 2 von 23 Lehrern, also 8,7% beziehen können.

Die Wünsche, die der Verf. in Übereinstimmung mit seinen Leipziger (und wohl überhaupt mit den sächsischen) Kollegen, u. E. mit vollstem Rechte, ausspricht, richten sich auf zwei Punkte: einmal auf einen dem preußischen Normaletat annähernd entsprechenden Anfangsgehalt (2700 M.) und Höchstgehalt (6000), vor allem aber den ersteren. Weitaus die meisten jetzt zu ständiger Stellung gelangenden Lehrer haben das 30. Lebensjahr überschritten: der berechtigte Wunsch nach Gründung eines eigenen Hausstandes — der hohe Wert eigener Kinder für pädagogische Einsicht wird vielfach unterschätzt — muß von den vielen nicht von Haus aus pekuniär günstig gestellten unterdrückt werden; oder seine Erfüllung bringt Sorge und Not, was auch nicht die Erziehungsthätigkeit fördert. In fast noch höherem Grade aber erheischt Abhilfe der Zustand der Unsicherheit in Bezug auf die Zeit, nach deren Ablauf eine höhere Gehaltsstufe erreicht wird: da beim Stellenetat ja nur Erledigung einer obern Stelle ein Aufrücken ermöglicht, so ist der Zeitpunkt einer Besserstellung hier rein dem Zufall anheimgestellt; und der Verf. bringt etliche höchst drastische Beispiele, wie beträchtlich sächsische Kollegen in ihren Gehaltsbezügen hinter gleich dienstalten Kollegen anderer Länder zurückbleiben, die regelmäßiger Alterszulagen sich erfreuen. Wahrhaft frappierend wirkt die Mitteilung, daß seit 1889 an der Leipziger Nicolaischule nur zweimal, an der Thomasschule überhaupt nicht gerückt worden ist (seit Veröffentlichung der Holtze'schen Schrift ist allerdings dieser Fall einmal eingetreten).

Eine allerdings nur sehr unvollkommene Abhülfe für diese einleuchtenden Mißstände suchte man durch Schaffung der sog. Notstaffel (ein sehr bezeichnender Ausdruck!) zu gewinnen, die nach 5jähriger Dienstzeit jedem Lehrer rund 2400 M. nach 10jähriger 3000 M. u. s. w. bis 4800 M. gewährleistet. Damit wurde das Prinzip des reinen Stellenetats durch eine Art von Dienstaltersstufensystem durchbrochen. Die Forderung des Verf. geht nun, da die gegenwärtige Finanzlage eine Gleichstellung der Leipziger Lehrer im Gehalt mit den Lehrern in andern deutschen, nichtsächsischen Großstädten in vollem Umfang vorerst wohl als unmöglich erscheinen lasse, dahin, einen allmählichen Übergang zum reinen Altersstufensystem zu gewinnen durch eine Erhöhung der Sätze der Notstaffel und den Eintritt derselben in kürzeren Fristen. Denn daß durch bloße Gehaltserhöhungen unter Beibehaltung des bisherigen Systems die bestehenden Mißstände nur vorübergehend gehoben, nie ganz beseitigt werden können, da es so unmöglich ist, den Zufall, den z. Zt. mächtigsten Faktor beim Avancement, zu bannen, wird durch eine Reihe von Thatsachen aus den letzten 12 Jahren klargelegt. Endlich weist der Verf. in durchaus zutreffender Weise die Vorwürfe zurück, die man dem Altersstufensystem zu machen pflege, und die wohl auch die Leipziger Stadtverwaltung z. T. mit bewogen haben, sich gegen seine Einführung bisher ablehnend zu verhalten; er zeigt, daß im Gegenteil die vermeintlichen Vorzüge des Stellenetats in viel höherem Grade durch den Altersetat erreicht werden. Maßgebend waren übrigens offenbar weniger prinzipielle Bedenken als vielmehr die Scheu vor einer neuen, starken Mehrbelastung des städtischen Budgets: bei den im Laufe der letzten Jahre andern städtischen Beamtenklassen zuteil gewordenen Gehaltsregulierungen wurden fast durchgängig die Altersstufen zu Grund gelegt, und auch das gesamte Lehrerkollegium der Leipziger städtischen Gewerbeschule wird bereits nach dem reinen Dienstaltersystem besoldet.

Holtze hat in seiner ungemein sorgfältigen Arbeit nur die materielle Lage der Mittelschullehrer in andern deutschen Staaten oder Städten zum Vergleiche beigezogen; die Gehaltsverhältnisse



ehrer an deutschen Mittelschulen.

h Alterszulagen steigen:

	Anfangsgeh. + W.G.	Höchstgehalt.	Quelle.
Die Hälfte der Gesamtzahl der zum Unterrichte in den oberen :lassen vollqualifizierten und zu einer dementsprechend hervor-ehobenen Stellung berufenen Lehrer an den Vollanstalten be-:eht neben dem Gehalte eine feste pensionsfähige Zulage von 00 M. jährlich. Durchschnittsgeh. d. Lehrer 3750 + W.G., as der Richter 4200 + W.G.	2760	6060 (in Städten l. Servisfl.)	K.[1]) 4,10. M. 1. P.W. I. 233
Kein W.G. Die Zulage von 900 M. wird unter denselben ;oraussetzungen wie in Preußen gewährt.	2600	5900	P.W. II. 118, 197, 214. M. 176
Kein W.G. Eine feste pensionsfähige Qualifikationszulage on je 900 M. jährlich erhalten die durch das Prüfungszeug-is für den Unterricht in Prima in mindestens zwei wissensch. ehrgegenst. qualifizierten und durch ihre bisherige Lehrtätig-:it auch praktisch bewährten wiss. Lehrer von Vollendung des 4. Dienstjahres ab.	2600	5900	M. 147. S.B. II. 147 P. W. III. 183.
Keine Funktionszulage. Die Professoren erhalten 420, die)berlehrer 216 M. W.G.	2316	4920	P.W. II. 381
Keine Funktionszulage und kein W.G. Nur an den groß-erzoglichen Schulen.	2000	5400	P.W. II. 241. M. 117
Kein W.G. Die Hälfte aller an den staatlichen Gymnasien ngestellten Lehrer kann neben dem Gehalte eine feste pensions-ihige Zulage von 900 M. beziehen.	2400	5700	P.W. IV. 83. M. 130 S.B. II. 85
Kein W.G.	3000	6000	M. 161
Kein W.G.	2500	6500	P.W. I. 72. M. 163
Außerdem 620, 410, 330, 250 M. W.G. in Orten I. II. :I. IV. Klasse. Die Lehrer sind den übrigen Beamten glei-er Vorbildung seit 1895 gleichgestellt.	2620	5620	P.W. III. 305. I. 23
Kein W.G. Innerhalb der einzelnen Gehaltsklassen kann der Lehrer das Höchstgehalt erreichen. Das Aufsteigen in ,here Gehaltsklassen erfolgt durch Wahl und ist nicht an das ienstalter gebunden.	3200	9000	P.W. IV. 78
Außerdem 450, 420, 330, 260 M. W.G. je nach Gehalts-nd Ortsklasse. In die Gruppe der eigentlichen Oberlehrer ücken diejenigen Titularoberlehrer ein, die ein Oberlehrerzeug-is besitzen, zu Oberlehrern ernannt sind und 6 Dienstjahre it der Anstellung zurückgelegt haben.	2550	5850	M. 134
nschl. 180 M. W.G. / nschl. 420 M. W.G. } Vom 26 Dienstjahre ab betragen die Quinquennialzulagen bei allen nur 180 M. Die Gymnasiallehrer haben Rang und Gehalt der Amtsrichter, die Gymnasialprofessoren Rang und Gehalt der Landgerichtsräte und Oberamtsrichter.	2460	nicht begrenzt	

:rch Aufrücken in höher dotierte Stellen steigen.

Der Wohnungsgeldzuschuß beträgt 9, 7, 6% des Gehaltes ι Orten I. II. III. Klasse. Der Höchstgehalt wird nach 30 Dienstjahren erreicht.	2230	5620	S.B. I. 7, 27, II. 23, 85, 103, 108. M. 75
Kein W.G.; in Grimma u. Meißen freie Wohnung.)urchschnittsgehalt der Lehrer 4000)urchschnittsgehalt der Richter 4800.	2400	5600 (6000 nur Konrektoren)	M. 47
>urchschnittsgehalt 3750 / >urchschnittsgehalt 3565 } Kein W.G.	2500	5000	S.B. II. 74 M. 108

>. Wochenblatt; S.B. = Süddeutsche Blätter.

Gehaltsverhältnisse der ständigen

A. Besoldungen, welche

Preußen Wissensch. Lehrer Anfangsgeh. nach 3 6 9 12 15 19 23 27 Dienst-
2100 2400 2700 3000 3300 3600 3900 4200 4500
u. d. W.G.[1]) in d. Klassen A. I II III IV V
900 660 540 480 420 360

Elsaß-Lothringen „ nach 3 6 9 12 15 19 23 27 „
2600 2900 3200 3500 3800 4100 4400 4700 5000

Anhalt „ nach 3 6 9 12 15 19 23 27 „
2600 2900 3200 3500 3800 4100 4400 4700 5000

Waldeck „ nach 3 6 9 12 15 19 23 27 „
2100 2400 2700 3000 3300 3600 3900 4200 4500

Mecklenb.-Schw. Studierte Lehrer nach 3 6 9 13 17 21 25 „
2000 2500 3000 3500 4000 4500 5000 5400

Oldenburg Akad. geb. Lehrer nach 3 6 9 12 15 18 21 24 „
2400 2700 3000 3300 3600 3900 4200 4500 4800

Lübeck Oberlehrer nach 3 6 9 12 15 18 21 24 „
3000 3375 3750 4125 4500 4875 5250 5625 6000

Bremen Akad. geb. Lehrer nach 5 10 15 20 „
2500 3500 4500 5500 6500

Baden Professoren nach 2 5 8 11 14 17 „
2000 2500 3000 3500 4000 4500 5000

Hamburg nach 4 8 12 „
Ord. wiss. Lehrer 3200 3800 4400 5000
Oberlehrer 5200 5800 6400 7000
Professoren 7200 7800 8400 9000

Braunschweig Titularoberlehrer nach 3 6 9 12 15 18 21 24 „
2100 2400 2700 3000 3200 3400 3600 3800 4000
Eigentl. Oberlehrer 9 um je 300 M. steigende Klassen, also
3000 3300 3600 3900 4200 4500 4800 5100 5400

Bayern Gymnasiallehrer nach 3 5 10 15 20 25 30 35 40 „
2460 2820 3000 3180 3360 3540 3720 3900 4080 4260
Professoren nach 5 10 15 20 25 „
4140 4500 4860 5040 5220 5400

B. Besoldungen, welche bei eintretenden Vakanze

Württemberg Hauptl. an den 3820—5620 ob. Abt. (Prof.) Höchstgehalte: { in Stuttgart 4620 Geh. + 500 Altersz. + W.G
{ in der Provinz 3990 Geh. + 500 „ + „
Hauptl. an den 2230—4260 unt. Abt. (Präz.) „ { in Stuttgart 3960 „ + W.G.
{ in der Provinz meist 3400—3600 + W.G

Sachsen Ständige wiss. Lehrer nicht über 6000, durchschnittlich 4000 M., 13 Gehaltsklassen.
Die Zahl der Stellen in diesen Klassen soll vom 1. 5. 95 ab betragen
10 12 14 20 20 21 24 26 27 26
zu 6000 5600 5400 5000 4800 4500 4200 4000 3600 330
25 21 18
3000 2700 2400

Hessen Akad. geb. Lehrer 9 Klassen: 2500—5000 M.
zu 5000 4700 4400 4100 3750 3400 3100 2800 2500
bisher 27 27 27 26 23 26 25 28 25 Steller
zu 4930 4615 4300 3985 3565 3145 2830 2515 2200

---

[1]) W.G. = Wohnungsgeldzuschuß; K. = Kunzes Kalender 1894/95; M. = Mushacke 1894/95; P.W.

Leh
ch

T
Klaf
geho
ieht
900
as
K
Bor
K
on
is
Lehr
eit
4.
K
Obe
K
erz
K
nge
ähi
K

K

A
II.
her
K
ede
öhe
Die
A
nd
ück
is
eit

inf

in

ul
5

5

Du
Du

D
D

D.

anderer sächsischer Beamtenklassen mit der gleichen akademischen Vorbildung werden dagegen gar nicht berücksichtigt. Bei dem S. 4 erwähnten Streben auch der Lehrer an den staatlichen Schulen, eine Besserung ihrer Stellung herbeizuführen, wird dagegen der entschiedene Hinweis auf die äußere Lage der andern Kategorien von Staatsbeamten, denen die Mittelschullehrer nach ihrer Vorbildung und der Bedeutung ihrer Berufsarbeit für das staatliche und soziale Leben sich getrost zur Seite stellen dürfen, wohl nicht fehlen. Und daß zielbewußte, ausdauernde, dabei aber maßvolle und durchaus auf sachlicher Grundlage beruhende Agitation schließlich zum gewünschten Ergebnis gelangt, mag ihnen das Beispiel des Vereins akademisch gebildeter Lehrer Badens beweisen.

Im Anschluß an diese Erörterungen geben wir (zwischen diese und die vorhergehende Seite eingeklebt) eine von einem norddeutschen Kollegen zusammengestellte und uns freundlichst zur Verwendung überlassene tabellarische Übersicht über die gegenwärtigen Gehaltsverhältnisse der ständigen Lehrer an den Mittelschulen der bedeutenderen Staaten Deutschlands.

Heidelberg. A. Hilgard.

Die 250jährige Jubelfeier des Magdalenen-Gymnasiums in Breslau.

Am 29. und 30. April 1893.

Die Reihe der Festlichkeiten zur Feier des 250jährigen Bestehens der Schule zu St. Maria Magdalena in Breslau als Gymnasium[1]) wurde am Vorabend, den 28. April, durch eine zwanglose Vereinigung von amtierenden und ehemaligen Lehrern und früheren Schülern, sowie Freunden und Gönnern der Anstalt eingeleitet. Am folgenden Tage, Samstag den 29., Vormittags 10 Uhr, fand der feierliche Aktus im großen, glänzend geschmückten Saale des Konzerthauses statt. In der Festrede besprach der Direktor Prof. Dr. Moller die Hauptveränderungen, welche die Lehrverfassung der Magdalenen-Schule von ihrer Gründung als Kirchschule im Jahre 1267 bis auf die Gegenwart erfahren hat. Wir heben aus dem reichen, höchst interessanten Inhalt nur eine von den mannigfachen Wandlungen hervor, die Verwirklichung des Ideals eines Einheitsschulplans.

Im Jahre 1766 wurde, nach dem Bericht des Redners, die Anstalt zum gefährlichen Versuche einer Vereinigung des realistischen und des humanistischen Lehrgangs ausersehen. Eine unglaubliche Vielheit von Lehrgegenständen zog in die Schule ein. Der damalige Rektor Leuschner war mit der Änderung wenig einverstanden; trotzdem bekämpfte er in der Einladungsschrift zur Eröffnung der neuen Anstalt die von verschiedenen Seiten auftauchenden Bedenken. Anfänglich wuchs die Anstalt, besonders da auch ein Pensionshaus errichtet wurde. Bald aber traten die Mängel zu Tage: der neue Lehrplan führte eine große Zersplitterung des Unterrichts und eine Überbürdung der Schüler herbei. Die Anstalt sank; 1790 waren nur noch 90 Schüler vorhanden, und 1791 mußte das Pensionshaus geschlossen werden. Da rettete Manso die Anstalt, indem er schonend und langsam in einer langen Reihe von Jahren die Schule wieder auf gesunden Boden zurückführte.

Darauf sprach der Redner dem Rate der Stadt, den Wohlthätern der Anstalt aus dem Kreise der Bürgerschaft und der Aufsichtsbehörde den Dank der Schule aus und wandte sich schließlich an die Schüler mit der Mahnung, sich die alten Magdalenäer zum steten Vorbild zu nehmen.

[1]) 1267 wurde sie als Lateinschule gegründet, seit 1643 ist sie Gymnasium.

Sodann überbrachte im Auftrage des Kgl. Provinzial-Schul-Kollegiums die Glückwünsche der Aufsichtsbehörde Provinzial-Schulrat Hoppe, die des Magistrats der Stadtschulrat Dr. Pfindtner, die der Stadtverordneten deren Vorsteher, Justizrat Freund. Daran schloß sich endlich die Beglückwünschung von Seiten der Vertreter anderer höherer Lehranstalten, wobei Adressen überreicht wurden von Gymnasien, Realgymnasien, Oberreal- und Realschulen in Berlin, Potsdam, Breslau, Oels und Schweidnitz. Nachdem Direktor Moller allen seinen Dank ausgesprochen, verteilte er an zwei Primaner, zwei Obersekundaner und zwei Untersekundaner Nachbildungen in Silber von der Denkmünze, welche vom Kaufmann Pniower zur Feier des Tages gestiftet worden. Der Chor aus der Schöpfung: „die Himmel erzählen die Ehre Gottes", schloß die Feier.

Am Nachmittag fand im Stadttheater eine Festvorstellung statt. Eingeleitet wurde sie durch den ersten Satz aus Mozarts Jupiter-Symphonie, dann hob sich der Vorhang und dem Blicke der Zuschauer zeigte sich mit seinem ehrwürdigen Rathause der Breslauer Ring, über den Herr Martin Opitz von Boberfeld dahergeschritten kam, um der Magdalenen-Schule, deren Zögling er selbst in den Jahren 1614 bis 1617 gewesen, den Festesgruß darzubringen. Verfasser und Sprecher war Stadtrat Jaenicke. Darauf folgte die Aufführung der Goetheschen Iphigenie durch ehemalige Magdalenäer und solche, die der Schule noch angehörten.

Wie dann die Festteilnehmer 600—700 an Zahl von 8 Uhr Abends bis zum frühen Morgen im Konzerthaussaale fröhlich kommersiert, und wie am 30. April Nachmittags das Festessen unter zahlreicher Beteiligung von Lehrern und alten Schülern und den Vertretern der Behörden und der Universität verlaufen, finden die, welche es näher interessiert, in der schlesischen Zeitung vom 1. Mai 1893 ausführlich beschrieben.

Es sei nun noch einem alten Magdalenäer gestattet, Einiges zur Charakteristik des Direktors Schönborn hinzuzufügen, der der Anstalt 35 Jahre vorgestanden.

Schönborn folgte in der Leitung der Anstalt auf ein Dreimänner-Direktorium, unter welchem Zucht und Ordnung einer Art akademischer Freiheit gewichen waren. Der so großgezogene Geist war nun gar nicht geneigt, sich einer strengen Schuldisziplin, wie sie Schönborn wieder einführte, zu unterwerfen. Es kam zu Ausschreitungen. Man warf Steine in die Fenster der Wohnung des Direktors. Da erschien dieser eines Morgens ernster noch als gewöhnlich in der Prima, ein χερμάδιον in der Hand. „Dieser Stein", sprach er, „ist in der gestrigen Nacht vor den Sessel meiner Mutter gefallen, etwas weiter geworfen, hätte er sie schwer verletzt. Ich bitte Sie also, nächstens, wenn Sie wieder Scheiben einwerfen wollen, die nach der Kirche gehenden Fenster zum Ziel zu nehmen, denn dorthin ist mein Arbeitszimmer gelegen". Es wurden keine Steine mehr geworfen.

Es war am Magdalenäum Sitte, daß zu des Direktors Geburtstag ein von seinen Mitschülern gewählter Ober-Primaner ein glückwünschendes lateinisches Gedicht verfaßte, welches er, begleitet von zwei Kameraden a lateribus, im Namen der Klasse überreichte. Die Abgesandten wurden dann zu Tisch geladen. Diese Ehre ward mir im Jahre 1849 zu Teil. Beim Mahle traten wir dem verehrten

und gefürchteten Lehrer menschlich näher, nahmen an der besonders durch seine freundliche Gattin angeregten Unterhaltung lebhaften Anteil. Da nahte ihm sein Söhnchen und flüsterte ihm etwas angelegentlich ins Ohr. Der Vater lächelte (in der Klasse hat wohl selten ein Schüler ihn lächeln gesehen). Alle Tischgenossen äußerten nun den Wunsch, das große Geheimnis zu erfahren. „Mein Knabe", antwortete er nach einigem Zögern, „hat mir eines Schulkameraden Bitte übermittelt, ihn nicht nach Quinta zu versetzen, weil ich dorthin öfter käme, und er fürchte sich so sehr vor mir". Und allerdings flößte Schönborn den Schülern nicht nur Respekt, sondern vielen auch einen heiligen Respekt ein. Das Magdalenäum genoß unter seiner Leitung den Ruf des strengsten Gymnasiums in Breslau, und gerade diesem wohlverdienten Ruf war zum größten Teil seine ungewöhnliche Frequenz zuzuschreiben (1866 zählte es 1063 Zöglinge). Nicht bloß die Eltern zogen es den andern vor, sondern auch wir freuten uns des Rufes und waren stolz darauf dieser Schule anzugehören. Es war damals eben noch die alte, praenervöse Zeit.

Vorzüglich verstand es Schönborn, den Geist zu schulen, und dies übte er besonders im deutschen Unterricht, in den litteraturgeschichtlichen Vorträgen und bei der Beurteilung und Besprechung der deutschen Aufsätze. Selbst knapp im Ausdruck und klar in der Darstellung bekämpfte er unerbittlich die blumenreiche, gedankenarme Phrase, in der sich die Jugend so gern gefällt. Ein langer Strich am Rande und ein a re hatten eine heilsame Wirkung. Dankbar erkannten dies die Schüler auf der Schulbank an, und auch als Männer erkannten und erkennen sie es an bis ins hohe Alter in den verschiedensten Lebensstellungen. Die Liebe seiner Schüler wußte der stets ernste und gestrenge zu meiner Zeit sich nicht in gleicher Weise zu erwerben; in späteren Jahren milder geworden, hat er nicht bloß ihre Köpfe, sondern auch ihre Herzen gewonnen; besonders ihm verdankte dann das Magdalenäum seine Beliebtheit in allen Schichten der Bevölkerung.

In großen Zügen sind Gründung, Wandlung und Wanderung von dem Magdalenäer Honigmann launig besungen worden; wir lassen das Poem mit seinen erklärenden Fußnoten folgen.

Heidelberg. Dr. Guttentag.

Aus der Chronik des Magdalenäums.

(1267—1893.)

Melodie: „'s giebt kein schön'res Leben."

Wenn wir Jubiläen
Festlich heut begehen,
Wem gebührt der Ruhm der Gründungsthat?
Des Gymnasiums Dido
War ein **Frater Guido**,
Kardinal und päpstlicher Legat,

Der mal hier logierte;
Denn er präsidierte
Einer poln'schen Bischofs-Konferenz.
Diesem Kirchenlichte,
Sagt uns die Geschichte,[1])
Dankt die Schule ihre Existenz.

---

[1]) Vgl. Markgraf „Über die Legation des Guido tit. St. Laurentii in Lucina presbyter cardinalis, 1265—1267."

Unsre „Consuln" nahten
Flehend dem Legaten:
„Gieb uns doch ein neues Schullokal!
Vor dem Thor die schola
War bis dato sola.
Ist das nicht für Breslau ein Skandal?
Wahrlich höchst beschwerlich
Und sogar gefährlich
Ist der weite Weg bis auf den Dom:
Roß und Wagen drücken
Sich auf schmalen Brücken,
Und die Knäblein purzeln in den Strom."[2])

Und das Domkapitel
Legte sich ins Mittel:
Ausgefertigt ward ein Stiftungsbrief
Und dem Rat beschieden
An des Feber's Iden.
(Heut noch prangt das Blatt im Stadtarchiv.)[3])
Wo des Nordens Stürme
Um die stolzen Thürme
Sankt Mariä Magdalenä weh'n,
An der Kirche Seiten
Sollt' auf ew'ge Zeiten
Fürderhin die neue Schule stehn.

Doch nicht Gymnasiasten
Ihre Räume faßten;
Jene Bänke drückten «Paruuli»,
Lasen im Donato,
Theodul und Cato,
Ave, Meß' und Hora sangen sie.[4])
Doch bedenklich litten
Bald die frommen Sitten,
Böses Beispiel zeugte schlimme Frucht:
Fechtende Vaganten,
Schützen und Bacchanten
Lockerten die alte strenge Zucht.[5])

Wie sie's üppig trieben,
Schönborn hat's beschrieben.[6])
Großen Anstoß gab die Gigerl-Tracht:
„Schier bis auf den Boden
Reicht der langen Loden
Ungekämmte malerische Pracht.
Spitzhut, breitgerändert,
Schuh und Knie bebändert,
Kragen, Koller tief decolletiert,
Einen „Krötenstecher"
Hinterm Rücken, — frecher
Geht der Landsknecht selbst nicht ausstaffiert."

Doch die Präceptores
Lehrten ihnen mores,
Daß der wilde Schwarm zu Kreuze kroch,
Der geschwung'ne Bakel[7])
Dämpfte den Spektakel,
Und der Faulpelz wanderte ins Loch.
Aber wenn die Knaben
Brachten milde Gaben,
Nahm der Rektor das durchaus nicht krumb.[8])
Ein gewisser Strobel
War besonders nobel.
„Gott vergelte es ihm widerumb!"

Und vorüberbrausend
Schwand ein halb Jahrtausend.
Und es zeigt sich klar des Fortschritts Macht,
Wenn wir rückwärts blicken,
In wie vielen Stücken
Wir es doch so herrlich weit gebracht:
Traun, ganz andre Massen
Füllen heut die Klassen,
Als da Klose noch das Scepter schwang.
Keine Wechsel-Coeten
Waren da von Nöthen,
Viel bescheid'ner war der Bildungsdrang.

---

[2]) «Sane in nostra proposuistis presentia, quod pueri uestri et maxime paruuli frequentantes scolas extra muros ciuitatis Vratislauiensis, dum ad easdem scolas accedunt, tum propter locorum distantiam ac passus et accessus difficiles, qui sunt in pontibus strictis et fractis super flumina, tum etiam propter multitudinem hominum, curruum et equorum per predictos pontes et uiam frequenter et assidue transeuntium, multa dispendia et incommoda sustinent non sine magno propriarum periculo personarum.

[3]) M. 1b. Datum Vratislauiae II. Idus Februar. pontificatus domini Clementis pape quarti anno secundo.

[4]) «Intra muros ciuitatis Vratislauiensis juxta ecclesiam sancte Marie Magdalene scole fiant, in quibus pueri paruuli doceantur et discant alphabetum cum oratione dominica et salutationem beate Marie uirginis, cum symbolo psalterio et [psalterii id est?] VII psalmis, discant etiam ibidem cantum, ut in ecclesiis ad honorem dei legere valeant et cantare. audiant etiam in eisdem scolis Donatum, Cathonem et Theodulum ac regulas pueriles.»

[5]) Vgl. Thomas Platter bei Gustav Freytag, Ges. Werke Bd. IX, S. 20.

[6]) Schönborn, Beiträge im Programm von 1848. III. 39.

[7]) „zu solcher geziemenden und gebührenden Strafe sollen fortan die Kirchenväter beider Pfarreien die Ruten kaufen." Meister, Beiträge zur Geschichte des Gymnasiums. Festschrift S. 12. Vergl. auch Manso, Von der alten Bakelzucht: „Schaffet, daß Ihr gelehrt werdet mit Furcht und Zittern!" ebend. S. 36.

[8]) „verehrete die Frau Tilischer einem idwedern Präceptori zu Maria Magdalena einen schöffel mehl." — „Dieser gutte Man verehrete zum Neuen Ihar einem idwedern Präceptori einen dickpfennig und mir dem Rektori ein stück reichsthaler... Gott vergelte es ihm widerumb!" — «Ab eo tempore quo ego servivi scholis, nullus parens ita gratum se exhibuit erga me, ac hic Dn. Georgius Strobel. Scripsi 13 Martii Anni 1625. M. Jeremias Tschonder Sch. Magdalenae Rector.»

Nicht in düstern Stuben
Hockten da die Buben,
Der Quartaner trug noch kein Pince-nez.
Seel' und Leib gediehen,
Keine Mütter schrieen
Ob der „Überbürdung" Ach und Weh.
Auf der Albrechtsstraßen,
Wo sie damals saßen,
Gab's noch reichlich Sonne und Ozon.
Keine „Schulhygiene"
Kannte Magdalene,
Keinen „Schularzt", keinen „Augen-Cohn"!

Von den Alten lernen
Sollten wir Modernen:
Auf der Schulbank frisch, fromm, frei und froh,
Machten unsre Väter
Auch im Leben später
Immer Ehre dem Gymnasio.
Drum der Väter Tugend
Eifre nach die Jugend,
Bis wir selbst „die Alten" wiederum!
Also von Geschlechte
Zu Geschlechte flechte
Sich der Kranz noch manches Säculum!

Μελίτανδρος.

Litterarische Anzeigen.

Encyklopädien.

Meyers Konversations-Lexikon. V. Aufl. Der neunte Band ist heraus, über die Hälfte des Weges ist zurückgelegt, glücklich zurückgelegt; ja, uns will bedünken, nicht bloß das Quantum, sondern auch das Quale wächst. Zu gleicher Zeit mit diesem Band kam uns Nr. 25 der Zeitschrift zu Gesicht, die bekanntlich jetzt das stilistische Scharfrichteramt übernommen hat, der Grenzboten. Unter dem Titel „Meyers Konversationslexikon" vermuteten wir außer Anderem ein Sprachdummheitenregister. Gefehlt. Zwar möchte der Rezensent „immerhin stellenweise noch mehr Sorgfalt in stilistischer Hinsicht wünschen", aber in einem Sammelwerk, das aus einer großen Anzahl verschiedenster Federn fließt, ist das ein ungemeines Lob, und so wird denn auch mit Recht andrerseits anerkannt, daß uns die Lexikonartikel, läsen wir sie in einer Zeitung, nicht bloß durch den Inhalt vorteilhaft auffallen würden. Vor Allem ist der in Klarheit erreichte Grad zu loben: die nicht eben leichte Tugend, für Jedermann verständlich zu schreiben, ist nicht bloß angestrebt, sondern, soweit wir Band IX durchmustert haben, unseres Erachtens auch hier wieder erreicht, obgleich gerade dieser Band manche der verwickeltesten und heikelsten Stoffe zu behandeln hatte. Denn was liegt nicht Alles von Problemen zwischen Hübbe und Kausler? Irland, Japan, Juden, Jesuiten, Kapital, Hypnotismus u. s. w., und wohl keinen auch dieser Artikel dürfte Jemand unzufrieden aus der Hand legen, ja manche sind so gut geschrieben und so belehrend, daß auch, wenn man ohne bestimmtes Belehrungsbedürfnis blättert und zu lesen anfängt, man meist zu Ende lesen wird. Die Abbildungen, farbige und schwarze, stehen auf der Höhe der in den früheren Bänden befindlichen: ganz vortrefflich ist zum Beispiel das Bild zu dem Artikel „Insektenfressende Pflanzen". Besondere Aufmerksamkeit haben wir diesmal den Literaturangaben am Schluß solcher längerer Artikel gewidmet, die uns näher bekannte Stoffe betreffen, und haben dort eine durchaus billigenswerte Auswahl des Besten getroffen. U.

Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik herausg. von **W. Rein.** Langensalza, Hermann Beyer und Söhne.

Der erste Band dieses Werkes, enthaltend Lieferung 1—12 und die Artikel „Abbitte" bis „Erzählen des Schülers", liegt seit dem Herbst dieses Jahres vor, und die erste Lieferung des zweiten Bandes erschien vor kurzer Zeit. Die Aufnahme war unseres Wissens bisher in der gesamten Presse auch bei einzelnen Ausstellungen eine günstige und mit Recht. Fast jede Lehrerbibliothek besitzt wohl des verstorbenen, hochverdienten Altmeisters Schmid pädagogische Encyklopädie; aber die Privatbibliotheken haben, meinen wir, ein alphabetisch geordnetes Nachschlagewerk solches Inhalts bislang meist nicht besessen. Rein's Unternehmung ist geeignet diese Lücke auszufüllen. Allerdings sind nicht bloß die einzelnen Artikel von weit geringerer Ausdehnung und Ausführlichkeit, als die der Schmid-Schraderschen Encyklopädie, sondern der Artikel selbst sind weit weniger. In der Ankündigung des Werkes teilte der Herausgeber mit, daß er ausgegangen sei von dem Gedanken, Einzelbesprechungen der verschiedenen Fragen der Zucht (im Herbartschen Sinne des Wortes) zu bieten, da dieses Gebiet der Pädagogik gegenüber der Unterrichtslehre in den letzten Jahrzehnten nur zu sehr vernachlässigt sei. Dann wurde der Plan allmählich erweitert zu einer encyklopädischen Behandlung aller Aufgaben, die der systematischen Pädagogik angehören. Die „historische Pädagogik" dagegen soll nur durch einige Artikel vertreten sein, da man sich hier erst in den Anfängen wissenschaftlicher Arbeit befinde; und ganz ausgeschlossen ist, wenigstens vorläufig, die Berücksichtigung des außerdeutschen Schulwesens. Doch wer von Fragen nach früheren Zeiten und anderen Ländern absieht, der dürfte in den weitaus meisten Fällen bei unserem Handbuch nicht vergeblich anklopfen und es auch nicht unbefriedigt wieder wegstellen. Große Mühe hat zweifellos dem Herausgeber die Wahl der Themen und die der Verfasser bereitet. Bei der letzteren Aufgabe hat er offenbar danach gestrebt, daß die verschiedensten Standpunkte

vertreten sein möchten. Sieht man die Liste der Mitarbeiter durch, so gewahrt man, daß hier manche Leute in gedrucktem Zustande neben einander existieren, die in Gesellschaft wahrscheinlich ablehnen würden, neben einander zu sitzen. Das ist vielleicht gar nicht anders zu machen, wenn nahezu 200 Personen an einem pädagogischen Werk beteiligt sein sollen, und es ist auch ein Vorteil damit verknüpft. Die Encyklopädie ist jetzt ein Sprechsaal für die differentesten Parteien. Aber die stoffliche Einheitlichkeit des Ganzen ist natürlich damit nicht vereinbar, nur die formelle kann aufrecht erhalten werden. Die vom Herausgeber bestimmte, durchgehende Anlage der einzelnen Artikel ist sehr zweckmäßig. Am Kopf des Artikels befindet sich eine gegliederte Inhaltsangabe, welcher Teilüberschriften im Verlauf der Erörterung entsprechen. Am Schluß ist unter „Literatur" je eine Zusammenstellung der wichtigsten einschlagenden Schriften und Aufsätze in chronologischer Folge gegeben. Dafür ist die Erörterung selbst von Citaten zumeist frei, obgleich dies unseres Wissens von Prof. Rein nicht verlangt worden ist. Die Ausdehnung der Artikel ist zwar, wie gesagt, wesentlich geringer, als die der entsprechenden bei Schmid, aber unter einander zeigen sie natürlich starke Unterschiede auch in dieser Beziehung, und es wäre schade, wenn dies nicht so wäre. Gerade in einigen der ausführlichsten möchten wir nichts missen. Die Sprache ist, obgleich von so verschiedenen Zungen kommend, fast überall klar und einfach. Erwünscht wäre unseres Erachtens, daß die Herbartianer unter den Mitarbeitern den Herbartschen pädagogischen Kunstausdrücken, wo sie ohne diese nicht auskommen können, hier und da Erklärungen beifügten. Denn man mag über diese Termini denken, wie man will (wir unsererseits haben bei aller Hochachtung vor Herbart die Überzeugung, daß manche derselben, lateinische und deutsche, keineswegs glücklich erfunden sind); eines aber steht fest, daß durchaus nicht Allen, welche diese Encyklopädie benützen sollen, die Herbartische Terminologie geläufig ist. Auf den Inhalt einzelner Artikel, die in uns lebhafte Beistimmung oder starken Widerspruch hervorriefen, können wir selbstverständlich hier nicht eingehen. Auch Lücken wollen wir hier nicht aufzählen, obgleich einige auffällige vorhanden, wie z. B. eine Erörterung über die Aufsichtsräte und Beiräte der Schulen fehlt: solche Beobachtungen mögen privater Mitteilung vor einer zweiten Auflage vorbehalten bleiben. Nur das Eine möchten wir bemerken, daß ein Beschränken der Betrachtung auf preußische Verordnungen und Zustände, wie wir es hier und da gefunden haben, auch vor einigen Jahrzehnten nicht am Platz gewesen wäre, heute aber noch viel weniger berechtigt ist als früher. — Druckfehler haben wir sehr wenige entdeckt. Dagegen sind wir auf einige merkwürdige Kakographien gestoßen, die auch einen in dieser Beziehung höchst liberal denkenden wurmen können. Im ersten Heft des I. Bandes lesen wir einen Artikel über „Accomodation" und das zweite m ist dann durch die ganze Erörterung (vielleicht an 30mal) gespart. Im ersten Heft des II. Bandes findet sich eine Auseinandersetzung über „Exstase (richtiger Ekstase)", aber obgleich der Verfasser, was „richtiger" ist, weiß, so schreibt er doch durch den ganzen Artikel „Exstase" und „exstatisch". Aus welchem Grunde? Sollte er meinen, daß hier ein tyrannisierender abusus vorliegt? Jedenfalls ist die Schreibung unsinnig, nicht bloß weniger richtig. — Die typographische Ausstattung des Werkes ist vortrefflich. U.

Pauly's Real-Encyklopädie der klassischen Altertumswissenschaft, herausg. von **G. Wissowa.**

Der dritte Halbband ist so eben ausgegeben, mit Apoll beginnend und mit Artemis schließend. Wie wichtig diese Unternehmung auch für die humanistischen Gymnasien ist, braucht nicht dargelegt zu werden. Das Werk muß in jeder Gymnasialbibliothek stehen, oder besser: immer eben gerade nicht dastehen, und sehr zu begrüßen ist deshalb das Anerbieten von Preisermäßigung an solche, zum großen Teil in Finanzklemme steckende „Büchereien". Ungemein belehrend ist übrigens nicht bloß das Buch selbst, sondern auch seine Vergleichung mit der ersten Auflage. Da erhellt recht augenfällig, was auf den verschiedensten Gebieten der klassischen Philologie in den letzten Jahrzehnten gearbeitet ist und wie wir trotz allem Geschrei der Banausen vorwärts kommen. Nur einen dringenden Wunsch haben wir gegenüber dem Werke, dessen Solidität durch die Namen des Herausgebers und der Mitarbeiter verbürgt ist: Bitte, nicht zu solid, nicht zu gründlich! Der Apoll umfaßt 111 Columnen, die Artemis 96. Das sind keine Artikel mehr, sondern selbständige Abhandlungen. Sind wir mit 4342 Columnen erst beim Ende der Artemis angelangt, welches wird die Summe sein, wenn wir zum Zythos gekommen sind? Und in welchem Jahre Domini werden wir beim ζῦθος sitzen? Neben dieser Hauptbitte aber noch ein Nebenwunsch. Überschreitet ein Artikel mehr als ein halbes Dutzend Columnen und zerfällt er in mehrere Unterabteilungen, dann wird es gut sein, die Disposition mit Ziffern und Buchstaben vorauszuschicken und auch in den Columnenüberschriften die Teile zu bezeichnen. U.

Zeitschriften.

Eine ist eingeschlafen, die „Neue deutsche Schule" von Hugo Göring. Wir beklagen dies aufrichtig, und wir beteuern unsere Unschuld an dem Fall. Denn wir haben regelmäßig unser Abonnement bezahlt und haben wiederholt auf die Quelle von Heiterkeit hingewiesen, die hier floß. In der That, das Blatt hat uns öfter in gute Laune versetzt, nicht immer (denn manchmal war es auch schauderhaft

langweilig), aber im allgemeinen hat es in unwillkürlicher Komik das Menschenmögliche geleistet. Möchte es wieder aufleben!

Unter den Zeitschriften, die wir durch Austausch erhalten, ist keine, der wir nicht für Belehrung aufrichtig dankbar wären. Über den Inhalt der russischen werden wir hier und da durch einen der Sprache Kundigen unterrichtet. Die *Pedagogisk tidskrift*, die *Educational Review* und die *School Review* erhalten uns auf dem Laufenden über das, was jenseits des Sundes und des Oceans in Schuldingen vor sich geht. Die *Revue internationale de l'enseignement* greift über das Land, in dem sie erscheint, und über die eigentliche Pädagogik hinaus, aber ihr vornehmster Wert besteht doch in dem, was wir aus ihr über französisches Unterrichtswesen erfahren. Wie wichtig es für uns Deutsche ist, daß wir uns auch um den Unterricht im Ausland bekümmern, stand mir allezeit fest; noch klarer eingesehen habe ich es, seitdem ich mich bemühe, auch durch Autopsie ein Bild von ausländischer Pädagogik, von den niederen und höheren Schulen, zu erhalten.

So bewillkommen wir denn sehr zwei neue zeitschriftliche Unternehmungen.

„**Akademische Revue.** Internationales Organ der Universitäten, Techn. Hochschulen, Akademien und Gelehrten-Institute. In Verbindung mit den Hochschulnachrichten herausgegeben von der Centralstelle für das internationale Hochschulwesen in München, Dr. Paul Salvisberg." Dies ist der Titel einer seit dem Beginn des Wintersemesters 1894/95 in monatlichen Heften erscheinenden Zeitschrift, über deren reichen, überaus mannigfaltigen Inhalt am besten die Angabe dessen belehren kann, was das im August ausgegebene Doppelheft bietet: I. Hauptartikel: 1. Die Dotationen der deutschen und italienischen Universitäten. Eine statistische Parallele von Prof. Dr. Carlo Ferraris, Rektor der Universität Padua. 2. Die Vorbildung des Tierarztes und das Studium auf den tierärztlichen Hochschulen. Von Prof. Dr. Sußdorf in Stuttgart. 3. Indische Universitätsreform. Mitgeteilt von E. Thomassin. — II. Akademische Tagesfragen. 1. Zur Duell- und Satisfaktionsfrage. 2. Zur Statistik der evangelischen Theologen. 3. Die Vorbildung der Geographie-Lehrer auf der Universität. 4. Aus Bayern: Examensnöten der Juristen, Aussichten der Reallehramtskandidaten und Forstleute, Promotionsstatistik. 5. Die Stellung der Privatdocenten. 6. Von den Universitätsbibliotheken. 7. Studentische Wohlthätigkeitspflege. 8. Studentenherbergen in den Alpen. 9. Advokaturstatistik für Österreich. — III. Hochschulnachrichten, Neueres von deutschen und auswärtigen Hochschulen: 1. Deutschland, 2. Österreich-Ungarn, 3. Schweiz, 4. Frankreich, 5. Belgien, 6. Niederlande, 7. Schweden und Norwegen, 8. Dänemark, 9. England, 10. Italien, 11. Portugal, 12. Rußland, 13. Vereinigte Staaten, 14. Brasilien. — IV. Bibliographie, Bücherbesprechungen und Titelankündigungen: 1. Rechts- und Staatswissenschaft, 2. Naturwissenschaften und Mathematik, 3. Geschichte und Biographie, 4. Litteraturgeschichte und Sprachwissenschaft, 5. Unterrichtswesen, 6. Technische Wissenschaften, 7. Kunstgeschichte.

Noch näher geht die Mitglieder des Gymnasialvereins an die

Zeitschrift für ausländisches Unterrichtswesen, herausgegeben von Dr. J. Wychgram in R. Voigtländers Verlag zu Leipzig, deren erstes Heft im verflossenen Oktober erschien. In dem „Zur Einführung" betitelten Vorwort wird ausgeführt, wie dringend erwünscht es sei, daß wir die Förderung pädagogischer Einsicht nicht verschmähen, welche aus der Kenntnis des Schulwesens in der Fremde fließt, und es wird speziell auf einige belehrende pädagogische Neuerungen des Auslandes hingewiesen, auf den Handfertigkeitsunterricht, die Erweiterung der Mädchen- und Frauenbildung, die university extension. Das dann entwickelte Programm stellt Berücksichtigung aller Arten von Unterrichtsanstalten von der Universität bis zur Volksschule in Aussicht, auch der gewerblichen und technischen, ferner alles dessen, was die Pflege körperlicher Übungen und die Wissenschaft der Schulhygiene betrifft. Aber auch die Erörterung der allgemeinen historischen, politischen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Voraussetzungen wird mit Recht als etwas für den Zweck der Zeitschrift Belangreiches bezeichnet, da auf ihnen das Bildungswesen eben doch beruhe. Endlich soll in umfänglicher Weise über die pädagogische Litteratur des Auslandes berichtet werden.

Das erste Heft enthält nun in erster Linie einige Abhandlungen, voran die des Töchterschulrektors und Hochschuldozenten Dr. Largiadèr in Basel über das Unterrichtswesen der Schweiz. Die ziemlich engen Grenzen, innerhalb deren der Bund Einfluß auf das Unterrichtswesen der gesamten Eidgenossenschaft hat, werden dargelegt, dann wird kurz über das Schulwesen einzelner Kantone gesprochen. Was uns und die Leser dieser Zeitschrift am meisten interessiert, die überaus große Verschiedenheit in der Organisation der gymnasialen Anstalten der Schweiz und in den an ihre Schüler gestellten Anforderungen und wie man sich bemüht hat, zu einer einheitlicheren Gestaltung des humanistischen Mittelschulwesens zu gelangen, dies wird hier nicht berührt, aber erfährt vielleicht in einem der folgenden Hefte eingehende Behandlung. Rektor Fritz Burckhardt-Brenner in Basel, Rektor Finsler in Bern, Prorektor Brunner in Zürich wären z. B. Männer, die davon zu erzählen wüßten; mir liegen (so lebhaften Anteil ich an der Sache nehme, seitdem ich 1868 die erste Zusammenstellung der schweizerischen Gymnasiallehrpläne gemacht) die seit meinem Verlassen der Schweiz eingetretenen Änderungen und gemachten Anstren-

gungen doch zu fern, um über sie berichten und urteilen zu können. Vorläufig kann man sich unterrichten durch Brunners „Lehrpläne der deutsch-schweizerischen Gymnasien“ im XV. Jahresheft schweizerischer Gymnasiallehrer (Aarau 1883) und die Nachträge hierzu von Brunner selbst im XVI. und von Dr. Ed. Escher im XVII. Heft derselben Zeitschrift, ferner durch die vortreffliche Schrift von Finsler „die Lehrpläne und Maturitätsprüfungen der Gymnasien der Schweiz“ (Bern und Leipzig 1893). Gerade durch die Mannigfaltigkeit ihrer Organisation und die vielen Änderungen derselben, das viele Experimentieren haben die schweizerischen Gymnasien ein besonderes Interesse für uns und zeigen, welchen Schaden auch bei ausgezeichneten Lehrkräften (deren ich nicht wenige in der Schweiz kennen gelernt habe) der Mangel an Stabilität des Lehrplans und des Lehrverfahrens bringt. Die Freunde der Varietät und der Freiheit in der Pädagogik, zu denen ich mich gleichfalls recht sehr zähle, sehen hier, daß die Verwirklichung dieser Neigung doch auch eine Grenze haben muß.

Die zweite Nummer bildet der erste Teil einer Abhandlung über die *École Normale Supérieure* in Paris von A. Ehrhardt, Prof. an der Faculté des Lettres in Clermont-Ferrand, die Beschreibung der hundertjährigen Jubelfeier der Normalschule im April 1895 und eine Übersicht über die ungemein wechselvolle Geschichte dieser besonders durch ausgezeichnete Lehrer und Leiter berühmt gewordenen Anstalt.

Es folgt ein Aufsatz über Coeducation von Schulrat Prof. Dr. Wätzoldt in Magdeburg, über die Gemeinsamkeit des Unterrichts von Knaben und Mädchen, wie sie in den Vereinigten Staaten besteht und beurteilt wird. Es erhellt daraus die ungeahnt weite Ausdehnung der Einrichtung in Nordamerika und zugleich, daß sie doch auch hier nicht ganz ohne Mißstände und Widerspruch ist. Mir war diese Schilderung doppelt interessant, nachdem ich jüngst die Coeducation in Italien, an Licei in Rom und Florenz kennen gelernt, wo in fast allen Klassen einzelne oder mehrere Mädchen, auf einer besonderen Bank sitzend, an dem Unterricht der Knaben oder Jünglinge und fast immer mit auszeichnendem Erfolge teilnehmen (nur im Liceo Ennio Quirino Visconti, das sich im Hause des alten jesuitischen Collegio Romano befindet, sind die Mädchen, an die übrigens auch hier die gleichen Anforderungen gestellt werden, von den Knaben gesondert, da ihrer hier so viele sind, daß es sich lohnte besondere Coeten für sie einzurichten). Der Anstoß zu dieser Neuerung wurde vor etwa 15 Jahren durch die Eingabe einiger Eltern an das ital. Unterrichtsministerium gegeben, in der sie baten, ihre Töchter den regulären Gymnasialkurs mitmachen zu lassen. Sie wurden zunächst abschlägig beschieden, aber ließen die Angelegenheit nicht ruhen, und schließlich ließ man die Sache zu, ohne daß eine neue gesetzliche Bestimmung geschaffen wurde. Man fand nur, daß eigentlich keine gesetzliche Bestimmung gegen die Zulassung der Mädchen spreche. Von der Bewährung der Sache ein andermal mehr.

Die dritte Abhandlung ist betitelt: „Der gegenwärtige Stand des Erziehungswesens in England, von Henry Holman in London.“ In scharfem Gegensatz zu der idealisierenden Vorstellung, die man bei uns häufig von der Art hat, wie in den unserer Mittelschule entsprechenden Anstalten Englands unterrichtet und erzogen wird, einer Vorstellung, die mit durch Wieses Briefe über englische Erziehung veranlaßt und in neuerer Zeit unter Anderem durch Güßfeldt zum Ausdruck gebracht ist, wird hier von Jemand, der die englische Pädagogik viele Jahre lang in Unterrichtsanstalten verschiedenster Art beobachtet hat, ein überaus düsteres Bild entworfen und nur von der Zukunft das Heil erwartet, von dieser allerdings mit froher Hoffnung auf Grund der jetzt im Gang befindlichen Bestrebungen. Wir möchten bei dieser Gelegenheit auf ein Buch hinweisen, das zwar dem Titel nach nur für Freunde des Verfassers gedruckt ist, aber doch wohl durch die auf dem Titelblatt genannten Buchhandlungen: Adolf Bonz u. Comp. in Stuttgart und August Siegle in London 30 Line Street E. C., bezogen werden kann und für Einsicht in das englische Unterrichtswesen recht viel bietet. Es sind die „Siebenunddreißig Jahre aus dem Leben eines Exilierten“ von Karl Heinrich Schaible, dem langjährigen, ungemein thätigen Mitgliede des College of Preceptors.

An vierter Stelle steht der Anfang eines Berichtes über „Die neuesten Bewegungen im Unterrichtswesen von Nord-Amerika“ von Direktor Dr. Schlee in Altona, der schon in dem Jahresbericht des Altonaer Realgymnasiums vom J. 1894 eine sehr unterrichtende Darstellung des Schulwesens in den Vereinigten Staaten gegeben hat (sieh Humanist. Gymnasium 1894 IV S. 160).

Auf die Abhandlungen aber folgen 1) Mitteilungen über die kgl. Kommission für den höheren Unterricht in England, über das medizinische Institut für Frauen in St. Petersburg, über die deutschen Schulen in Kopenhagen; 2) eine Rundschau, die interessante Neuigkeiten aus Amerika, Belgien, Dänemark, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Italien, Österreich, Rußland und der Schweiz bringt; 3) eine Bücherschau, in der gleicherweise deutsche, französische und englische Litteratur berücksichtigt ist; 4) ist endlich unter dem Titel Bücherkunde eine Zusammenstellung von Titeln neuer Bücher über ausländisches Unterrichtswesen durch die Buchhandlung Bernhard Liebisch in Leipzig mitgeteilt. Diese Rubriken, welche stets wiederkehren sollen, sind zweckmäßig gewählt, und ihr Inhalt ist schon das erste Mal ein reicher. Möchte die Unternehmung den Fortgang haben, den ihr Anfang verspricht.

Dies wünschen wir insbesondere auch im Interesse des deutschen Gymnasiums, wenn auch in anderem Sinne, als unsere Reformer. Denn wir glauben nach alle dem, was wir von ausländischem Unterrichtswesen gesehen, erkundet und gelesen, daß zwar dessen genaue Kenntnis von hohem Wert für uns ist, daß wir aber durch sie in seltenen Fällen die Aufforderung zu Änderungen der heimischen Organisation und Betriebsweise empfangen, in den meisten dagegen entschiedene Warnungen vor Nachahmung des Fremden; und ich kann hinzufügen, daß dies zugleich die Anschauung der zahlreichen auch mit dem deutschen Gymnasialwesen durch eigene Beobachtung vertrauten Ausländer ist, mit denen ich über diese Dinge eingehend gesprochen (und das sind keineswegs nur klassische Philologen). So kann uns die Kenntnis fremder Schulgestaltungen, besonders da, wo alle ihre Konsequenzen durch die Erfahrung einer langen Reihe von Jahren klargestellt sind, in unserer veränderungliebenden und experimentlustigen Zeit vielleicht davor bewahren, Wege einzuschlagen, die sich anderwärts bereits als Irrwege erwiesen haben.

Uhlig.

Schriftsteller-Ausgaben und -Erklärungen.

Von Schulausgaben altklassischer Schriftsteller, die Teile von Ausgabensammlungen bilden, und von dazu gehörigen Präparationshilfen sind uns binnen Jahresfrist folgende zugegangen (wenn wir etwas übersehen haben sollten, bitten wir um Erinnerung):

Von **B. G. Teubner**:

Tragödien des Euripides, für den Schulgebrauch erklärt von N. Wecklein, Bd. 5. Phönissen, mit der Abbildung eines antiken Sarkophagreliefs. 181 S. 1 M. 80 Pf.

Wörterbuch zu Xenophons Anabasis, f. d. Schulg. bearb. von Ferd. Vollbrecht, 8. Aufl. besorgt von Prof. Dr. Wilh. Vollbrecht, mit vielen Abbildungen und einer Karte, 263 S. 1 M. 80 Pf.

Wörterbuch zu Xenophons Hellenika, f. d. Schulgebr. bearb. v. K. Thiemann, 3. Aufl. 122 S. 1 M. 20 Pf.

Aristoteles, der Staat der Athener, der historische Hauptteil (Kapitel 1—41) für den Schulg. erklärt von Dr. Karl Hude. 62 S. 60 Pf.

Anthologie aus den Elegikern der Römer, für den Schulgebr. erkärt von K. Jakoby. Zweite verb. Auflage. Heft 2. Tibull, 65 S. 60 Pf.; Heft 3. Properz, 92 S. 90 Pf.

Chrestomathia Ciceroniana. Ein Lesebuch für mittlere und obere Gymnasialklassen von Dr. Lüders, 2. Aufl. bes. von Prof. Dr. Weißenfels, mit Titelbild. 281 S.

Sallusti bellum Iugurtinum, für den Schulg. erkl. von Th. Opitz. 93 S. 1 M.

Livius-Kommentar für d. Schulg. von Prof. K. Haupt, Komm. zu VIII bis X. 119 S. Ausgew. Briefe des jüngeren Plinius, für den Schulgebr. erkl. von Dr. A. Kreuser, mit dem Grundriß einer römischen Villa. 143 S. 1 M. 50 Pf.

Und von Teubners Schülerausgaben:

Homers Odyssee, bearbeitet von Dir. Prof. Dr. Oskar Henke, Text 1. Band, Buch 1—12 mit 2 Karten, geb. 1 M. 60 Pf.; 2. Band, Buch 13—24 mit 1 Karte, geb. 1 M. 60 Pf.; Kommentar zu allen Büchern 238 S. geb. 1,80 M.

Sophokles Tragödien, herausg. von Dir. Prof. Dr. C. Conradt, I. Antigone, Text. 70 Pf.

Hilfsheft und Kommentar zur Auswahl aus Xenophons Anabasis von Dir. Dr. Sorof 71 u. 165 S., geb. 80 Pf. u. 1 M. 40 Pf., zusammen 1 M. 40 Pf.

Ovids Metamorphosen (in Auswahl) nebst einigen Abschnitten aus seinen eleg. Dichtungen, von M. Fickelscherer, Text mit Verz. der Eigennamen, 123 S. 1 M. Kommentar geb. 1,20 M.

Von der **Weidmannschen** Buchhandlung, aus der Sammlung griech. u. lat. Schriftsteller mit deutschen Anmerkungen, begründ. v. M. Haupt u. H. Sauppe:

Ausgew. Komödien des Aristophanes, erkl. von Th. Kock, 1. Bdchen: Wolken, 4. Auflage 226 S. 2 M. 40 Pf.; 4. Bdchen: Vögel, 3. Aufl. 278 S. 3 M.

Sophokles erkl. von Schneidewin, V. Elektra, 9. Aufl., besorgt von A. Nauck. 191 S. 1 M. 50 Pf.

Ausgew. Tragödien des Euripides, II. Iphigenie auf Tauris, erkl. v. F. G. Schöne und H. Köchly, 4. Aufl., neue Bearbeitung von Ewald Bruhn, 191 S. 2 M. 40 Pf.

Und aus der Sammlung griechischer und lateinischer Schulschriftsteller mit Anmerkungen:

Herodot, Auswahl von H. Stein, I. Text u. Anmerkungen 208 u. 44 S. geb. 2 M.

Thukydides, Auswahl von Heinrich Stein, Erster Teil, Text aus Buch I—V gebunden 180 S. und dabei Anmerkungen 62 S. besonders broschiert, zusammen 2 M.

Von **Velhagen und Klasing**, aus der Sammlung lateinischer und griechischer Schulausgaben, herausg. von H. J. Müller und O. Jäger:

Homers Odyssee 2ter Teil, Text mit Verz. der Eigennamen, geb. 1 M. 50 Pf., und Kommentar 111 S. geb. 1 M., von Oberl. Dr. E. Naumann.

Sophokles' Oedipus Tyrannos, bearb. von Dir. Dr. Muff, Text geb. 90 Pf., Kommentar 52 S. geb. 60 Pf., und Antigone, bearb. von demselben, Text geb. 90 Pf., Komm. 64 S. geb. 70 Pf.

Herodot, Auswahl, bearb. von Prof. Dr. H. Kallenberg, Text mit Übersichtskarte und Verz. der Eigennamen 262 S. geb. 2 M., Kommentar 219 S. geb. 1 M. 60 Pf.

Xenophons Hellenica, Ausw. f. d. Schulg. herausg. von Prof. Dr. W. Vollbrecht, Kommentar 94 S. 1 M.

Xenophons Memorabilien, Auswahl, herausg. von Prof. Dr. W. Vollbrecht, Text mit Verz. der Eigennamen 121 S. geb. 1 M. 20 Pf., Kommentar 47 S. geb. 60 Pf.

Demosthenes' olynthische u. philippische Reden nebst der über den Frieden, zum Gebr. für Schüler hersg. von Dir. Prof. Dr. Windel, Text mit Einleitung von XXVIII S. 1 M. 20 Pf.

Ovids Metamorphosen, Ausw. f. d. Schulg. bearbeitet von Dr. Franz Harder, Text und Verz. der Eigennamen 164 S. geb. 1 M. 20 Pf., Kommentar 185 S. geb. 1 M. 50 Pf.

Vergils Aeneis, Ausw. f. d. Schulgebr. bearb. von Prof. Dr. Theod. Becker, Text und Verz. der Eigennamen 240 S., 1 M. 80 Pf., Kommentar 1 M. 50 Pf.

Cäsars Gallischer Krieg, bearb. von Dir. Prof. Dr. H. Kleist, Text mit Übersichtskarte und Verz. der Eigennamen, 1 M. 80 Pf.

Ciceros Reden, Auswahl bearb. von Dir. J. H. Schmalz, I. Kommentar zu der Rede gegen Qu. Cäcilius und zur Rede über den Oberbefehl des Pompejus 52 S. geb. 60 Pf., II. Kommentar zu den 4 Reden gegen Catilina 30 S. geb. 75 Pf., III. Komm. zu den Reden für Archias und für Ligarius 36 S. geb. 60 Pf.

C. Sallustius Crispus, für den Schulgebr. bearb. von F. Schlee, Text mit Verz. der Eigennamen u. 1. Karte, 177 S. geb. 1,50 M.

Tacitus' Germania u. Agricola, bearb. von Prof. Dr. Fr. Seiler, Text mit Verz. der Eigennamen geb. 1 M., Kommentar 102 S.

Von der G. Freytag'schen Verlagsbuchhandlung:

Wörterverzeichnis zu Ilias I—IV, nach der Reihenfolge im Verse geordnet von Dir. Dr. Aug. Scheindler, 3te Aufl. 85 S. geb. 1 M.

Sophokles' Philoktetes, für den Schulgebrauch herausg. von Fr. Schubert, 2te Aufl. mit 6 Abbildungen, 64 S. geb. 80 Pf.

Platos Phädon, f. d. Sch. herausg. von A. Th. Christ, mit einem Titelbilde, geb. 1 M.

Ovids Metamorphosen, herausg. von Anton Zingerle, Schulausg. bearb. von Schwertassek, geb. 1 M. 90 Pf.

Ausgewählte Gedichte des Ovidius, für die Sch. herausg. von H. St. Sedlmayer, 5te unveränderte Aufl., 224 S. geb. 1 M. 50 Pf.

Vergils Aeneis nebst ausgew. Stücken der Bucolica u. Georgica, f. d. Sch. herausg. von W. Klouček, 3te unveränderte Aufl., 407 S. geb. 2 M. 20 Pf.

Schülerkommentar zu Ciceros Reden gegen Catilina von Herm. Nohl, mit einem Titelbild, 70 S. geb. 80 Pf.

Schülerkommentar zu Ciceros Reden für den Oberbef. des Pompejus, für Ligarius und für Dejotarus von Herm. Nohl, mit 4 Abbildungen u. einer Karte, 72 S. geb. 70 Pf.

Ciceros Philippische Reden, f. d. Schulgebr. herausg. von H. Nohl, 113 S. 1 M.

Livius, Buch XXVI, herausg. von A. Stitz, geb. 1 M.

Die Annalen des Tacitus, herausg. von Johann Müller, f. d. Sch. bearbeitet von A. Th. Christ, I. Bd. Tiberius, mit 5 Karten und 12 Abbildungen, geb. 1 M. 60 Pf.

Curtius' Gesch. Alexanders, f. d. Sch. bearb. von Dr. H. W. Reich, mit 1 Titelbild, 17 Textfiguren, einer Karte »Imperium Alexandri Magni« und der „Alexanderschlacht" in Farbendruck, 322 S. geb. 1 M. 80 Pf.

Von Paul Neff's Verlagsbuchhandlung in Stuttgart:

Urbis Romæ viri illustres von Lhomond-Holzer, mit sachlichen Anmerkungen und einem Wörterbuch. Neu bearbeitet von Prof. Dr. H. Planck und Prof. Minner, elfte Aufl., neue Ausgabe ohne Abbildungen, 211 S. geb. 1,50 M.

Cornelii Nepotis vitæ, für den Schulgebr. mit erläuternden Anmerkungen, einem Sachverzeichnis und einem Wörterbuch hersg. von Prof. K. Erbe, mit 2 Karten, 240 S. geb. 2 M. 10 Pf.

C. J. Caesaris comm. de bello Gallico, zum Schulgebr. mit Anm. herausg. von Prof. Rheinhard, 8te Aufl. ohne Abbildungen herausg. von Prof. Dr. Sigmund Herzog, mit drei Registern u. einer Karte, 236 S. geb. 1 M. 20 Pf.

Auch können wir hier aufführen, was uns von der G. Grote'schen Verlagsbuchhandlung in Berlin, wie früher das Sickinger'sche Wörterverzeichnis zu Xenophons Anabasis, zuging:

Anmerkungen zur Odyssee, f. d. Gebrauch der Schüler, von Paul Cauer, erstes Heft, Gesang I—VI 110 S. kart. 1. M. 20 Pf.; zweites Heft, Gesang VII—XII, 115 S. kart 1 M. 20 Pf. (Heft 3 und 4 unter der Presse);

endlich, was wir von der Norddeutschen Verlagsanstalt in Hannover erhielten:

Präparationen für die Schullektüre griech. und lat. Klassiker von Dr. Krafft u. Dr. Ranke in Goslar, Heft 15. Präparationen zu Sophokles' Antigone von Oberl. Dr. H. Schmitt in Kassel, 46 S. 60 Pfg.

Denken wir einmal an die Zeit zurück, wo wir auf der Schulbank saßen, an die Mitte des Jahrhunderts. Da lagen vor uns noch vorwiegend Ausgaben von Karl Tauchnitz, damals allgemein Taugenichtsausgaben genannt, weil das Auge doch auch schon in der präcohnischen Zeit gegen solchen Druck empfindlich war. Daneben einzelne Bände der Bibliotheca Teubneriana. Ferner die ersterschienenen Bändchen der Haupt-Sauppe'schen Sammlung in den Händen von Bemittelteren und Strebsameren; und vereinzelt bei noch Strebsameren Ausgaben mit lateinischem Kommentar.

Und jetzt? An fast allen Gymnasien wird man in zahlreichen Schülerhänden Ausgaben altklassischer Autoren finden, die speziell den Zwecken der Schüler dienen sollen. Sie werden von 9 bedeutenden, mit einander wetteifernden Firmen geboten (die Zahl der neuerdings

konkurrierenden Schulbankfirmen ist meines Wissens nicht größer). Daraus könnte ein Uneingeweihter den Schluß ziehen: das Studium der antiken Autoren auf den Gymnasien ist in stetem starkem Wachstum begriffen. Da dies aber ein Fehlschluß wäre, so kann einem um die Konkurrenten oder wenigstens um die Konkurrenzartikel etwas bange werden: alle können doch wohl nicht in wünschenswertem Maße absetzen, „beziehungsweise" abgesetzt werden.

Allerdings, solche Schülerausgaben, welchen Namen man jetzt erfunden hat, entsprechen einem Bedürfnis. Die alten Schulausgaben waren — wer wollte es leugnen? — zum größeren Teil mehr Lehrerausgaben. Nur von der Minderheit der bei Weidmann und Teubner erschienenen gilt dies nicht, wie von dem Fäsischen Homer in seiner ersten Auflage, von Rauchenstein's Lysias, von Cron's Apologie und Kriton, von Böhme's Thukydides. In den meisten beweist allein die Menge der Citate, deren Benutzung durch Schüler ein mit der Schule Vertrauter nicht erwarten wird, für wen die Publikation eigentlich bestimmt ist. Ja, manche dieser Editionen mit deutschen Anmerkungen (von den anderen Verlegern wird dies in allen Titeln der Haupt-Sauppe'schen Sammlung erscheinende Epitheton als jetzt selbstverständlich weggelassen) — manche dieser deutscherklärenden Ausgaben, sage ich, sind für Schüler weniger geeignet, als einige ältere mit lateinischem Kommentar, z. B. der Dillenburgersche Horaz, den ich noch meine Schüler habe gern gebrauchen lassen.

Damit will ich nicht sagen, daß ich das Erscheinen und Wiedererscheinen solcher Lehrerausgaben für unnötig halte oder gar bedauere. Der Lehrer ist sozusagen doch auch ein Mensch, dem geholfen werden muß; und zugleich förderten und fördern viele dieser Editionen die Wissenschaft in hervorragendem Grade, so die Kockschen Ausgaben des Aristophanes, die Weckleinschen des Euripides. Ich bewillkommne vielmehr diese und die ähnlichen oben genannten Veröffentlichungen der beiden ersten altphilologischen Firmen Deutschlands aufrichtig, auch die Neuigkeiten, die schwerlich je zu Schulzwecken werden verwandt werden, Aristoteles' Staat der Athener und Plinius' Briefe. Ich behaupte nur: neben diesen mehr den Lehrer- und gelehrten Zwecken dienenden Arbeiten sind solche wünschenswert, die den präparierenden Schüler nicht aus den Augen verlieren; und ich behaupte zweitens: das Angebot in dieser Richtung ist jetzt so reichlich, daß es das Bedürfnis in ungemessener Weise übersteigt.

Doch lassen wir die Verlagsbuchhandlungen selbst für sich sorgen, und werfen wir einen kurzen vergleichenden Blick auf ihre Publikationen. Er wird und kann aus mehreren Gründen nicht etwa dazu führen, daß behauptet wird: diese Unternehmung verdient in allen Fällen den Vorzug. Denn erstens stimmen die denselben Sammlungen angehörenden Ausgaben in Einrichtung und Ausführung unter sich keineswegs ganz überein. Ferner verteilen sich manche treffliche Eigenschaften unter verschiedene Sammlungen. Endlich wird eine Ausgabe, die in diesem Jahre für eine bestimmte Klasse die zweckdienlichste ist, dies durchaus noch nicht immer und überall sein. Wir wollen nur einige allgemeine Erfordernisse und Wünsche zum Ausdruck bringen und darauf hinweisen, wieweit diese hier und dort verwirklicht sind.

Vor allem gebührt den verschiedenen Verlagshandlungen die Anerkennung für das, was wohl besonders durch die Konkurrenz zu immer größerer Vollkommenheit geführt worden ist, für die dem ästhetischen wie dem sanitarischen Bedürfnis gleich gerecht werdende äußere Ausstattung. In Größe der Buchstaben und (was für die Augen noch wichtiger) der Zeilenabstände wetteifern besonders miteinander die Schülerausgaben von Teubner und Velhagen u. Klasing, und es wird sich anderen Firmen angesichts dieser Leistungen vielleicht die Frage erheben, ob sie in der Richtung nicht noch einen Schritt weiter, als bisher, gehen sollen: denn daß solche Vorzüge recht sehr von den Lehrern bei der Wahl in die Wagschale gelegt werden, ist ebenso sicher als billig. (Warum bei Velhagen und Klasing in den 1894 gedruckten xenophontischen Memorabilien und in dem 1896 herausgekommenen Demosthenes 27 Zeilen auf die Seite gebracht sind, der ebenda 1895 erschienene Herodot aber 33 auf jeder Seite enthält und mit wesentlich kleineren Buchstaben gedruckt ist, weiß ich nicht.) Bei derjenigen Sammlung, welche fast Quartformat hat, der Freytagschen, möchten wir raten die Zeilenzahl etwa um 2 zu vermindern, da jetzt die letzten Zeilen, besonders in eingebundenen Exemplaren, zu nah dem Rand sind.

Nicht bloß etwas Äußerliches, sondern ungemein wichtig für das Verständnis, wenigstens von Schülern, ist die Anwendung des Zeileneinrückens, und man kann in Schülerausgaben eher zu wenig, als zu viel in dieser Hinsicht thun. Sonst so sehr verdienstvolle Ausgaben, wie die bei B. Tauchnitz erschienenen des Thukydides von Stahl und des Herodot von Abicht, sind deswegen für die Schule weniger geeignet, weil der Text auf vielen Seiten trotz des ziemlich großen Formats durch keinen Absatz unterbrochen ist. Die Zerteilung ist allerdings vielfach keine leichte Sache. Die alten Kapiteleinteilungen, deren Ziffern um der Citate willen beizubehalten sind, reißen oft genug Zusammengehöriges auseinander und verbinden, was nicht zu einander gehört. Wie die Interpunktion besonders in Schülerausgaben immer Sache erneuter, sorgsamster Erwägung wird sein müssen, ebenso auch die Teilung durch Einrücken. Dies ist in den meisten der oben genannten Editionen für Schüler offenbar auch geschehen. Etwas mehr Absätze würden wir für angezeigt halten in dem Schulherodot, der 1895 bei Weidmann erschien, und in dem bei Velhagen und Klasing gedruckten.

Mit der Kennzeichnung von Worten Anderer wird es oft merkwürdig verschieden innerhalb derselben Sammlung gehalten. Der bei Freytag erschienene Curtius z. B. zeigt die Anwendung der *schrägen Buchstaben* nicht bloß bei Anführungen in direkter Form, sondern auch bei kurzen indirekten Reden; im Ovid, Vergil und Tacitus derselben Verlagshandlung findet man nur einstrichige *Häkchen*. Die Doppelhäkchen genügen im Cornelius Nepos und in den viri illustres, die von P Neff publiziert sind; hingegen in der Neffschen Cäsarausgabe sind selbst von Konjunktionen abhängige orationes obliquæ cursiv gedruckt. Cursive Lettern nebst Doppelhaken sieht man im Sallust bei V. u. Klasing; im Cäsar und Ovid des gleichen Verlags habe ich keinen schrägen Buchstaben erblickt. Mir scheint das Vorhandensein solcher Lettern im lateinischen Druck, die neben den aufgerichteten keinen unästhetischen Eindruck machen, ein entschiedener Vorteil, den man sich besonders für Schulausgaben nicht entgehen lassen soll. Aber die Anwendung müßte m. E. auf *direkte Rede beschränkt* sein, jedenfalls sich nicht auf eine indirekt berichtete Äußerung von ein, zwei Zeilen ausdehnen; und die Anwendung der Haken *neben* der Cursive ist ein lästiger Pleonasmus. — Was den *griechischen* Druck anbelangt, so wenden bekanntlich neugriechische Publikationen dieselbe Verschiedenheit der Buchstaben für den gleichen Zweck an; indes die ästhetische Wirkung dieses Nebeneinander ist hier nach meiner bisherigen Erfahrung so wenig erfreulich, daß ich Nachahmung nicht empfehlen möchte. Kann man nichts Anschaulicheres leisten, als was bisher üblich, so muß man sich, meine ich, im Griechischen mit den Gänsefüßchen behelfen; doch je zwei sollten es in griechischen Drucken zur Unterscheidung von den Spirituszeichen sein. Für dringend erwünscht wird aber wohl Jedermann die Kennzeichnung fremder direkter Rede in Schülerausgaben besonders der diegematischen Dialoge Platons halten.

Gesperrten Druck wenden einige Ausgaben, z. B. der Freytagsche Curtius, ziemlich häufig, andere gar nicht an. Ausgeschlossen müßte, glauben wir, die Sperrung für logisch wichtige Worte sein, besonders weil es eine nützliche Aufgabe des Schülers ist, herauszufinden, welche Worte er zu betonen hat. Dagegen kann man sich u. E., falls die Sache geschickt gemacht wird, damit einverstanden erklären, daß Worte gegen Anfang eines neuen Abschnittes, die geeignet sind, den Inhalt desselben zu bezeichnen, gesperrt werden.

Zu den bisher üblichen den Text begleitenden Zeichen sind in manchen dieser Schülereditionen noch neue getreten. Ich denke einmal an die *senkrechten Striche* am Rande der Henkeschen Odyssee (bei Teubner), wodurch Gleichnisse, Sentenzen und sonstige Stellen von besonderer Bedeutung hervorgehoben werden sollen. Hier stimme ich mit dem Herausgeber, der sonst durch das Äußere wie Innere seiner Arbeit gewiß Vielen Freude bereitet hat, nicht überein, nicht bloß weil diese Striche unschön sind, sondern weil es nach unserer Meinung eine Aufgabe der Unterrichtsstunden bleiben muß, daß der Schüler das besonders Denkwürdige als solches begreift. Ich denke zweitens an die mannigfachen *metrischen und scenischen Zeichen*, welche Dir. Conradt in seiner Ausgabe der Antigone bei Teubner angewendet hat, und durch welche die lyrischen Partien ein etwas scheckiges Aussehen erhalten. Besondere Anleitung zu richtigem Lesen dieser Teile der Tragödien muß der Schüler haben, aber, so weit er sie gedruckt erhalten soll, wird man sie, meine ich, besser unter den Text setzen, wie es z. B. Stadtmüller bei den dramatischen Stücken seiner Eclogæ poetarum græcorum gemacht hat; im Text selbst möchte ich nur den in eben diesem Buch angewandten Fettdruck der Vokale gedehnter langer Silben für zweckmäßig halten.

Große Mühe hat man in den angeführten Sammlungen auf *Inhaltsangaben* verwendet. Sie erscheinen teils vor den einzelnen Büchern, teils als Überschriften über den einzelnen größeren Abschnitten, teils an der Seite der Texte kapitelweise, teils endlich in disponierenden Rückblicken. Von manchen Rezensenten werden alle solche Angaben verworfen. Sache des Schülers, eventuell unter Anleitung des Lehrers, sei es, solche Indices argumenti herzustellen. Ich kann diesen Kritikern nur zum Teil recht geben. Ich glaube, daß in der That die Einsicht in die Ökonomie eines philosophischen Gesprächs oder einer Rede oder eines poetischen Kunstwerks etwas ist, das durch die Ausgabe nicht vorweggenommen, sondern in den Unterrichtsstunden sich entwickeln soll. Dagegen kurze Randangaben über den Hauptinhalt des folgenden Abschnittes, wie wir sie ja auch in vielen modernen Werken, z. B. in Mommsens römischer Geschichte, haben und schätzen, diese scheinen mir keine wünschenswerte Denkarbeit vorwegzunehmen und sehr praktisch zur Orientierung. Auch Seitenüberschriften dieser Art sind sehr zu billigen und zusammenfassende (mit den Kapitelziffern versehene) Argumenta vor den verschiedenen Büchern. Jedoch die Überschriften über den Abschnitten eines Buches scheinen mir neben den anderen Angaben unnütz zu sein, und sie zerreißen den Text bisweilen in unzweckmäßiger Weise. Nur in dramatischen Werken ist derartiges passend. Ich meine: statt der hier unangebrachten Randinhaltsangaben können recht wohl kurze orientierende Überschriften über die einzelnen Szenen gesetzt werden, wie sie Conradt mit wenigen, aber völlig ausreichenden griechischen Worten bei Sophokles gegeben hat.

Ehe wir zur eigentlichen Erklärung übergehen, ein Wort über bei *Auswahl* aus nicht vollständig abgedruckten Werken. Dies ist ein Punkt, bezüglich dessen sehr häufig Meinungsverschiedenheiten vorkommen werden. Die Ansichten, was zu lesen, was zu überschlagen, richten sich zum großen Teil nach individuellen Interessen, und es wäre falsch, diese bei der Auswahl der Lektüre nicht mitsprechen zu lassen. Lebhaftes In-

teresse des Lehrers für die eine oder die andere Partie eines Werkes, beruhend auf Spezialstudien, Autopsie, Neigungen, wird auch die Teilnahme des Schülers wesentlich erhöhen und soll daher einem festen Kanon des zu Lesenden nicht zum Opfer fallen. Mir z. B. würde es, wenn ich wieder einmal den Herodot in der Schule zu lesen hätte, recht schwer fallen, auf Geschichte und Schilderung Ägyptens zu verzichten, und ich würde deswegen dann die Velhagen-Klasingsche Ausgabe trotz mancher entschiedener Vorzüge nicht wählen. Andere werden dagegen vielleicht meinen, die Schullektüre dieses Historikers müsse allezeit im Wesentlichen auf die griechischen Geschichten beschränkt bleiben. Recht hart kommt mich ferner ein beschnittener Homer an, so gern ich anerkenne, wie behutsam und geschickt Naumann mit der Odyssee das gemacht. Hier will man das Ganze haben, und selbst anstößige Stellen würde ich nicht ausscheiden, zumal hier die Grenze zu ziehen recht schwer ist und schließlich sogar das ἐμίγη φιλότητι καὶ εὐνῇ weggewünscht werden könnte. Giebt es doch auch ein sicheres Mittel, solche Stellen, wenn man Gefahr fürchtet, ungefährlich zu machen, dasselbe, welches oft infolge ungehöriger Praxis den Eindruck selbst erhebender Stellen vernichtet: ich meine einen durch das Bedürfnis der Interpretation nicht verlangten Excurs in die Grammatik. — Da ich aber von Auswahl und Auszügen rede, möchte ich nicht die Gelegenheit versäumen, auf die *Chrestomathia Ciceroniana* in der neuen Bearbeitung eines der feinsten Kenner und gerechtesten Beurteiler von Cicero, des Prof. Weißenfels, noch besonders hinzuweisen. Ich würde dieses Buch sehr gern als lateinisches Lesebuch in beiden Sekunden sehen, überzeugt, daß die Schüler daraus nicht nur viel Nützliches und sie Interessierendes lernen würden, sondern daß ihnen auch der Schriftsteller in einem anmutigeren Lichte erscheinen würde, als dies bei der Durcharbeitung langer ciceronianischer Reden und Erörterungen auf einer Stufe möglich ist, die den Autor noch nicht kursorisch lesen kann.

Zur Erklärung gehören auch die Einleitungen und die erläuternden Namenverzeichnisse. Die letzteren zeigen zum Teil große Ausführlichkeit und bieten dem Schüler wesentliche Hilfe, z. B. der zu den bei Freytag erschienenen Annalen des Tacitus. Auch, wo ein Commentar in einem besonderen Heftchen gegeben ist, findet sich übrigens der Index nominum, so weit ich gesehen, immer im Textbande. Sollte dieselbe pädagogische Erwägung, welche den Commentar zu trennen riet, nicht auch empfehlen, den Index diesem anzuschließen? An gar mancher Einleitung werden sich zweifellos empfängliche Schüler erfreuen, z. B. an der von Sorof vor den Erklärungen zu Xenophons Anabasis, an den von Windel zu Demosthenes, von Seiler zu Tacitus' Germania u. Agricola, von Muff zu Sophokles' Antigone und Öd. K. Mit einigen Ausnahmen aber habe ich die Empfindung, daß diese Vorbemerkungen noch kürzer sein sollten. Wir meinen, der Schüler soll durch das lebendige Wort seines Lehrers zu der Bekanntschaft mit einem ihm noch unbekannten Autor geleitet werden, und der Lehrer hat dabei wohl zu erwägen, was wirklich der Schüler sogleich erfahren muß, um die ersten Schritte in dem neuen Schriftsteller thun zu können, und was er besser beim Lesen durch eigene Beobachtung und durch Bemerkungen des Unterrichtenden erfährt. Es schiene mir daher am besten, die Einleitungen auf die Notizen zu beschränken, die ein Lehrer sich etwa nach den von ihm der Lektüre vorausgeschickten Mitteilungen veranlaßt sehen könnte (zum Zweck der Repetition durch die Schüler) zu diktieren. Und vor Allem würde ich ästhetische Urteile über Autor oder Werk, auch noch so feine und treffend ausgesprochene, in Einleitungen zu Schülerausgaben immer lieber nicht sehen.

Bezüglich der übrigens, wie sich von selbst versteht, recht verschieden ausgefallenen Kommentare habe ich im allgemeinen die Ansicht und ich teile sie, wie ich weiß, mit manchen Berufsgenossen: es wird zu viel erklärt. Die Kommentatoren äußern sich manchmal in den Vorworten über die Quantität des Gebotenen in entschuldigender Weise: die neuen Lehrpläne, die Beschneidung des klassischen Unterrichts in Preußen mache notwendig, dem Schüler viel mehr Erleichterungen, als früher, zu geben. Bezüglich des Griechischen möchte ich da bemerken, daß wir in Baden die gegenwärtig in Preußen geltende Stundenzahl für das Griechische seit 1869 haben (vorher waren es weniger Stunden) und daß wir in diesen fünf Lustren meist, ohne daß die Schüler kommentierte Ausgaben in Händen hatten, ein Quantum von Lektüre bewältigt haben, welches dem aus früheren preußischen Programmen ersichtlichen keineswegs nachsteht, daß insbesondere auch zwei bis drei Tragödien samt den Chorgesängen und Bücher des Thukydides samt den Reden in dieser Weise gelesen wurden. Aber ich gebe vollkommen zu, daß eine Anzahl von gedruckten Anmerkungen für die häusliche Vorbereitung höchst ersprießlich ist, weil dadurch manche Minute gespart werden kann, die sonst der Lehrer zur Mitteilung von Notizen für die Präparation nötig hat. Indes eine Grenze muß hier gezogen werden: die Anmerkungen müssen stets zu eindringendem Verständnis anleiten, sie dürfen nie darauf hinauslaufen, daß der Schüler ohne weitere Überlegung zu einer Übersetzung gelangt, die er dem Lehrer bieten kann; sie müssen Hilfe leisten zum Denken, aber nicht zum Nichtdenken. Sonst arbeiten sie einem Zweck entgegen, dem das deutsche Gymnasium heute mehr, als je, die Pflicht hat nachzustreben. Ich meine den Zweck, seine Schüler zu strenger Gedankenarbeit zu erziehen und mit aller Kraft dem unheilvollen Zuge der Zeit entgegenzuwirken, dem Streben nach Genuß ohne Mühe. Damit will ich keineswegs von irgend einem der oben genannten Kommentare behaupten, daß er durchweg in fehlerhafter Richtung sich bewege, wohl aber muß ich sagen, daß ich in allen, die ich genauer durchgegangen, Erklärungen angetroffen habe, deren Weglassung m. E.

einen pädagogischen Fortschritt bedeuten würde, und solche, an deren Stelle ich andere gewünscht hätte, die den Schüler nicht ohne Weiteres in Besitz des im Unterricht Vorzubringenden setzen, sondern ihn anleiten würden, sich dies selbst zu sagen. Bisweilen erhält man auch den Eindruck, daß das Lexikon unnötig gemacht werden soll. Man hat früher bekanntlich sehr verkehrte Anforderungen an die Knaben hinsichtlich der Benutzung des Wörterbuchs gestellt. Sollte man wegen eines derartigen abusus jetzt den usus aufheben wollen? Durch überreichliche Angabe der Wortbedeutungen im Kommentar wird der Schüler geradezu lexikonscheu und leidet an Unlust und Unfähigkeit, wo er einmal auf das Wörterbuch angewiesen ist. Die besten lexikalischen Bemerkungen eines Schülerkommentars sind zweifellos die Angaben des Etymons oder der Grundbedeutung eines Wortes, damit der Schüler sich daraus den Sinn desselben an der vorliegenden Stelle ableite; und ich finde solche Erklärungen in den aufgezählten Ausgaben, doch nicht allzu häufig.

Alles erwogen kommen wir zu dem Wunsch, daß bei neuen Auflagen dieser Kommentare jedenfalls nicht (wie das gewöhnlich geschieht) die Zahl der Bemerkungen wachse, sondern vielmehr vermindert werden möchte. Weit entfernt aber bin ich davon, nicht anzuerkennen, wie viel Gutes, Zweckentsprechendes in fast allen oben genannten Schülerexegesen neben dem, was ich wegwünschte, enthalten ist. Die richtigen Kräfte für diese Arbeiten zu finden, muß bei der wachsenden Menge solcher Unternehmungen allmählich schwer fallen. Bis jetzt ist es den Leitern derselben im allgemeinen entschieden gelungen. Abgesehen von Anderen möchte ich noch besonders hervorheben, wie überaus geschickt und belehrend die meisten Anmerkungen P. Cauers zur Odyssee sind.

Einen besonderen und nutzbringenden Schmuck vieler Schülerausgaben bilden jetzt die Abbildungen, teils Karten, teils Darstellungen von Personen, Geräten u. s. w. in Holzschnitt oder Photolithographie. In der Freytagschen Curtiusausgabe finden wir sogar eine schöne farbige Nachbildung des Mosaiks mit der Alexanderschlacht. Man könnte sagen: in einer Zeit, wo Bilder anfangen, alle Art von Litteratur zu begleiten, wo auch die französische und englische Grammatik pittoresk geworden, wo man schon alle Tage eine lateinische und griechische Grammatik mit Abbildungen erwartet, dürfen die Ausgaben der Klassiker nicht zurückbleiben. Aber das würde der Sache einen scherzhaften Anstrich geben, und sie ist doch von ernstlichstem Wert. Indes möchte ich auch hier eine gewisse Grenze innegehalten sehen. Oder täusche ich mich, wenn ich meine, daß auch auf diesem Gebiete zu viel geleistet werden kann? Mir will z. B. scheinen, daß viele topographische Darstellungen besser von der Hand des Lehrers an der Tafel entstehen und von den Schülern nachgezeichnet werden, daß sie sich dann ungleich besser einprägen werden, als wenn sie von Anfang an fertig vor den Augen des Schülers liegen.

Daß nicht alle Pädagogen mit einer großen Bilderfülle einverstanden sind, scheint mir auch die Thatsache zu beweisen, daß eine Verlagsbuchhandlung, die sich durch geschmackvolle Abbildungen in Schulausgaben hervorgethan hat, die P. Neffsche in Stuttgart, nun von den erklärenden Editionen des Gallischen Kriegs, des Cornelius und der Lhomondschen viri illustres auch Exemplare ohne Bilder liefert. Und diese Ausgaben werden gewiß auch so Verbreitung finden: denn sie sind, wie die meisten württembergischen Schulbücher, entschieden praktisch. Insbesondere möchte ich auf die sprachliche Einleitung zum Nepos aufmerksam machen.

Manche der berücksichtigten Ausgaben werden später wohl noch eine Einzelbesprechung in dieser Zeitschrift erfahren, wie dies bereits mit anderen derselben Sammlungen früher geschehen ist. Vorläufig schien es einmal wünschenswert, einige allgemeine Gesichtspunkte hier zur Sprache zu bringen. **G. Uhlig.**

Dr. **W. Martens**, Prof. am Gymnasium zu Konstanz. **Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 3. Teil: Geschichte der Neuzeit.** Hannover, Manz u. Lange 1895. 293 S.

Was wir im 5. Jahrgang des „humanistischen Gymnasiums“ (S. 144) über den zweiten Teil des Martens'schen Lehrbuchs gesagt, trifft auch für den soeben erschienenen 3. Teil zu: scharfe Gliederung des Stoffes und richtiges Betonen des jeweiligen historischen Zusammenhangs der einzelnen Teile zeichnen das Buch aus. Die kriegerischen Ereignisse treten mit Recht etwas zurück gegen kulturgeschichtliche Abschnitte, die uns in diesem Teile besonders glücklich ausgewählt erscheinen. Verf. ist eingehender, als dies sonst in Lehrbüchern der Geschichte der Fall zu sein pflegt, auf die humanistischen Bestrebungen u. ihre Ergebnisse in den Künsten und Wissenschaften eingegangen; besonders das „cinquecento“ wird sehr ansprechend behandelt. Im gleichen Sinne wird das Aufblühen der Künste u. Wissenschaften in Spanien u. in den Niederlanden im 17. Jahrhundert besprochen (S. 69). Daran reihen sich die Abschnitte: „Geistiges Leben in England zur Zeit Elisabeths“ (S. 86), „französische Bildung im Zeitalter Ludwigs XIV“ (S. 116 ff.) und „Friedrich der Große im Frieden“ (S. 158 ff.). — Zwei Bemerkungen haben wir über die englische Geschichte zu machen. Die Rosenkämpfe hätten, meinen wir, ausführlichere Behandlung verdient, wenigstens hätte das Verhältnis der Häuser Lancaster und York deutlich hervorgehoben werden müssen schon wegen ihrer Bedeutung für die Shakespeareschen Königsdramen. Ferner könnte Cromwels eminente Wirksamkeit für die äußere Politik Englands besonders als des genialen Begründers der englischen Seeherrschaft etwas schärfer beleuchtet sein. — Recht gelungen erscheinen uns weiterhin die Paragraphen über die Vorgeschichte der französischen Revolution in ihrer Ausführlichkeit.

Trefflich gearbeitete Stammtafeln der verschiedenen Fürstenhäuser (Habsburg S. 21; Valois S. 71; Tudor und Stuart S. 80; Bourbonen u. Orleans S. 100; Wasa u. Pfalz-Zweibrücken S. 121; Romanow und Holstein-Gottorp S. 125; Hohenzollern S. 132/3; Habsburg-Lothringen S. 144; Bonaparte S. 190) sind den betreffenden Abschnitten beigegeben: alles unwesentliche ist dabei weggelassen.

In der Behandlung der neuesten Geschichte hätten wir gerne manches anders gelesen. S. 273 wird von der Umgestaltung der Gewerbe durch die großen mit der Verwendung der Dampfkraft und der Elektricität zusammenhängenden Erfindungen gesprochen und dabei gesagt, dadurch sei der mittlere und kleine Betrieb untergegangen und die kleineren und mittleren Gewerbsleute hätten die Zahl des Arbeiterproletariats verstärkt. Ich glaube, so allgemein gestellt, ist diese Behauptung zu weit gegangen, und leicht kann sie in den Köpfen der Schüler zu ganz falschen Vorstellungen führen, besonders bei Schülern, deren Eltern dem kleinen oder mittleren Gewerbsstande angehören. — Auf S. 274 wird von der sozialen Gesetzgebung geredet. Dabei hätte ausführlicher vom „Staatssozialismus" gesprochen werden können, damit dem Schüler die Thatsache klar wird, daß es gerade der Staat ist, der heute zu Tage die soziale Frage in die Hand nimmt und auf dem Wege der Gesetzgebung statt des Umsturzes die *gerechten* Forderungen der Arbeiter erfüllen will. — Endlich, glaube ich, ist der gewaltigen Thätigkeit des Fürsten *Bismarck* doch auffällig wenig Rechnung getragen, wenn vom größten Staatsmanne dieses Jahrhunderts, vom gewaltigen Schmied der deutschen Einheit S. 274 gesagt wird: „Im März 1890 schied Fürst Bismarck aus seinem Amt als Reichskanzler, das er mit vielem Erfolge seit der Entstehung des Reiches bekleidet hatte"! Zum Schlusse aber wiederholen wir die Bemerkung, die wir bei Besprechung des 2. Teiles gemacht: Dies sollen nur Vorschläge für eine zweite Auflage des trefflichen Buches sein, dem wir die Anerkennung in fachmännischen Kreisen wünschen, die es in vollem Maße verdient.

Dr. Gernandt.

K. Lamprecht. Deutsche Geschichte. 4. Bd. u. 5. Bd. Erste Hälfte. Berlin 1894. R. Gaertners Verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder).

Die erste Hälfte des 5. Bandes erschien zuerst. Nach einer kurzen geistvollen Einleitung über das Wesen der Renaissance und des Humanismus bietet derselbe zunächst eine Übersicht über die gewaltige habsburgische Hausmacht unter Max I. Dann folgt eine ausführliche Darstellung der wirtschaftlichen und sozialen Wandlungen vom 14.—16. Jahrhundert. Die individualistische Durchbildung der Geldwirtschaft, die verschiedenen teils durch den Kapitalismus, teils durch soziale Umformungen bedingten Umwälzungen in den Städten, der Verfall der ländlichen Bevölkerung und die immer stärker werdende Macht der öffentlichen Meinung, alles dies wird uns klar gelegt. Der zweite Teil des Buches beschäftigt sich mit der Reformation, ihrer Entstehung und Entwicklung bis zu dem Bauernkrieg und den Unruhen der Wiedertäufer.

Der 4. Band, der etwas später erschienen ist, behandelt die Zeit vom Ende des Interregnums bis zum Tode Friedrich III. Besondere Beachtung verdienen die Kapitel, in denen die soziale und politische Entwicklung des Bürgertums und das Geistesleben des späteren Mittelalters besprochen werden.

Aus dieser gedrängten Übersicht wird man ersehen haben, wie eingehend L. die Kulturgeschichte berücksichtigt. Die wirtschaftlichen Verhältnisse unseres Vaterlandes, das gesamte Kulturleben, besonders auch die Entwicklung von Kunst und Litteratur erfahren eine eingehende Würdigung. Man möchte keinen der betr. Abschnitte trotz ihrer Ausführlichkeit oder vielmehr ihretwegen missen. Unsere vorliegenden Bände reihen sich den vorhergehenden würdig an. Das große Geschichtswerk wird nach seiner Vollendung einen bleibenden Schatz unseres deutschen Volkes bilden. G.

O. Jäger und F. Moldenhauer. Auswahl wichtiger Aktenstücke zur Geschichte des 19. Jahrhunderts. Berlin. O. Seehagen 1893. 606 S.

Vorliegendes Buch bietet uns die wichtigsten Aktenstücke, Verträge, Manifeste, Kundgebungen der Regierungen und Parteien, so weit sie den Jahren 1815—1890 angehören (nur ein Stück der Kortesverfassung des Jahres 1812, sowie die Charte und ein Teil der Eidsvolder Verfassung Norwegens stammen aus einer früheren Periode) in chronologischer Reihenfolge. Da die Geschichte des 19. Jahrhunderts heutzutage einen breiten Raum in den Geschichtsstunden unserer Mittelschulen einnimmt, so ist eine derartige Sammlung — die erste ihrer Art — sehr willkommen. Sie schließt sich an O. Jägers „Geschichte der neusten Zeit vom Wiener Kongreß bis zur Gegenwart" an. Dem Werk ist ein nach Ländern geordnetes Register beigegeben, das auch einen Nachweis über die auf die Aktenstücke bezüglichen Stellen des Jägerschen Werkes bietet, so daß man sich hier den Zusammenhang ergänzen kann. Die 282 Stücke sind alle in deutscher Sprache wiedergegeben. — Das vortreffliche Werk wird dem Lehrer eine unentbehrliche Hilfsquelle für den Unterricht sein; es gewährt aber auch jedem Gebildeten eine Fülle von wissenswertem Material zur Geschichte des 19. Jahrhunderts. G.

Deutsche Landes- und Provinzialgeschichte. Ein Handbuch für die Heimatkunde im Geschichtsunterricht. Leipzig, R. Voigtländer 1892. 457 S. Preis 4 M.

Den in Voigtländers Verlag erscheinenden geschichtlichen Lehrbüchern wird als Anhang bekanntlich eine kurze geschichtliche Übersicht über

den Teil des deutschen Reiches beigegeben, in dessen Gebiete das Buch gebraucht wird. Diese kurzen Anhänge — von den verschiedensten Verfassern herstammend — sind nun in vorliegender Schrift vereinigt und dieselbe bietet in knapper Form eine deutsche Landes- und Provinzialgeschichte. Die meisten Abrisse geben zunächst eine kurze Übersicht über die Geschichte des Landes und dann zusammenhängende, geschichtliche Erzählungen. Über 40 Kärtchen und 39 Länderwappen sind beigegeben. Die 28 Abschnitte wollen und können natürlich bei ihrem geringen Umfang von je einem Druckbogen, der vorgeschrieben war, keine erschöpfende, methodische Darstellung geben, aber es ist ein dankenswertes Unternehmen der Verlagsbuchhandlung, durch dieses Buch die Aufmerksamkeit und den Sinn von Lehrern und Schülern auf die Geschichte der engeren Heimat gelenkt zu haben. Es erhellt deutlich, wie viel des Interessanten und Wissenswerten die Sondergeschichte der einzelnen deutschen Staaten enthält. G.

Mitteilung aus den Verhandlungen der diesjährige Hauptversammlung des Deutschen Vereins für Knabenhandarbeit, in Weimar, den 5. und 6. Juni.

Den Hauptvortrag hielt am ersten Tage Direktor Dr. Beyer-Leipzig über den gegenwärtigen Stand und die Ausbreitung des Handfertigkeitsunterrichtes in Deutschland. Redner stellt zunächst fest, daß die Bewegung für diesen Unterricht sich in aufsteigender Linie befinde, da die Stätten zur praktischen Ausbildung der Jugend seit dem Jahre 1888 von 280 auf 500 gestiegen seien. Die Mehrzahl derselben seien selbständige Schülerwerkstätten, welche den Schülern aller Lehranstalten zugänglich sind. Andere sind mit Seminaren, Schulen und Erziehungsanstalten aller Art, insbesondere mit Knabenhorten, verbunden. Zu wünschen wäre, daß die Internate und die Anstalten für verwahrloste Kinder sich noch mehr dieses vorzüglichen und bildenden Beschäftigungsmittels bedienen möchten. Die größte Ausbreitung haben die Handfertigkeitschulen im Königreich Sachsen, in Baden und in Preußen. Auch die thüringischen Staaten sind besonders in den drei letzten Jahren nach dieser Richtung hin kräftig vorgeschritten. Sie haben gegen 60 Jugendwerkstätten aufzuweisen. Der Staat ist nur in seltenen Fällen als Unternehmer aufgetreten. Er hat den einzelnen Gemeinden und Vereinen freie Hand gelassen. Unter den Arbeitsfächern sind die Holz-, Papp- und Metallarbeiten am meisten vertreten, aber auch Thonarbeiten, Modellieren, Papier- und Stäbchenarbeiten für jüngere Schüler kommen mehr und mehr in Aufnahme. Die Zahl der Unterrichtsstunden schwankt in den einzelnen Anstalten zwischen 2 und 4 in der Woche. Für empfehlenswert hält der Vortragende eine größere Begünstigung der Gartenarbeit. Ebenso glaubt er, daß man schon jetzt eine innigere Verbindung des Handfertigkeitsunterrichts mit dem Schulunterricht anbahnen könnte. — In der sich an den Vortrag anschließenden Debatte wies Land- und Reichstagsabgeordneter Pastor Schall besonders auf die Anerziehung des für das Leben so notwendigen praktischen Sinnes durch den Handfertigkeitsunterricht hin

Der öffentlichen Versammlung ging eine Vereinsversammlung voraus, in welcher über den weitern innern Ausbau der Lehrerbildungsanstalt in Leipzig und über Organisationsfragen des Deutschen Vereins verhandelt wurde. Der Vorsitzende, Abgeordneter von Schenckendorff, legt die Notwendigkeit der Schaffung von Vertrauensmännern in Deutschland dar. Da der Deutsche Verein noch immer der Träger der Handfertigkeitsidee in unserm Vaterlande sei, so müsse das Band zwischen der Leitung einerseits und den einzelnen Vereinen und Freunden der Sache andererseits noch enger geknüpft und eine Vertiefung der Einzelaufgaben angestrebt werden. Die für größere Bezirke einzusetzenden Vertrauensmänner sollen hauptsächlich die Aufgabe haben, das Interesse für die Bestrebungen des Vereins durch Vorträge, durch die Presse, durch Förderung von Handfertigkeitsschulen ꝛc. zu verbreiten und zu verallgemeinern, die Leitung des Vereins über den allgemeinen Stand und die Fortschritte zu orientieren und ihr Vorschläge über Maßnahmen allgemeiner Art, sowie über Verbesserungen im Betriebe des praktischen Unterrichts zu übermitteln. In Mitteldeutschland, also im Königreich und in der Provinz Sachsen, in Thüringen und Anhalt soll zunächst mit der Einsetzung solcher Vertrauensmänner begonnen werden. Die Versammlung ist mit diesem Vorschlage des Ausschusses einverstanden. — Ober-Realschuldirektor Röggerath-Hirschberg referierte über die Entwickelung der Lehrerbildungsanstalt zu Leipzig, in welcher bisher

nur vorzugsweise Lehrer zur Erteilung des Handfertigkeitsunterrichts befähigt wurden, zu einer Zentralbildungsanstalt, in welcher auch Leiter von Handfertigkeitsschulen auf breiter wissenschaftlicher Grundlage in der Stand gesetzt werden sollen, in ihren Orten selbst Lehrer auszubilden.

In der am 6. Juni fortgesetzten Vereins-Versammlung berichtete Direktor Dr. Götze-Leipzig über die Aufstellung von Normallehrplänen für den Unterricht in der Hobelbank- und Papparbeit. Für beide Arbeitsrichtungen sind besondere Kommissionen eingesetzt, welche die bisher gemachten Erfahrungen in Musterlehrgängen zusammenfassen und den neu zu errichtenden Schülerwerkstätten als Grundlage für ihren Unterricht darbieten sollen. Der Ausschuß für den Papparbeitsunterricht, hat bereits einen solchen Normallehrplan auf Grund des Erfahrungsmaterials aus der Berliner, Dresdener, Görlitzer und Leipziger Schülerwerkstätten aufgestellt. Derselbe ist nach der Idee dreier konzentrischer Kreise methodisch aufgebaut und berücksichtigt hinsichtlich des Materials, der Werkzeuge und der technischen Schwierigkeit durchaus die körperliche und geistige Fähigkeit der hierbei in Betracht kommenden 11—14jährigen Schüler. Der Ausschuß für Hobelbankarbeiten hat seine Arbeiten noch nicht beendet. Dann referierte über die Frage, ob der Handfertigkeitsunterricht als Klassen-, Gruppen- oder Einzelunterricht zu erteilen sei, Lehrer Gärtig-Posen. Er schildert an der Hand von Beispielen die Vorteile und Nachteile des Massen- sowie des Einzelunterrichts und weist nach, daß ein Verfahren, welches sich zwar auf der Grundlage des Klassenunterrichts stütze, aber auch die Individualität des einzelnen Schülers berücksichtige, das empfehlenswerteste sei. Kreisschulinspektor Dr. Springer-Neurode, in dessen Aufsichtsbezirk der Handfertigkeitsunterricht in Verbindung mit dem Raumlehre- und Zeichenunterricht eingeführt ist, macht interessante Mitteilungen über die Durchführung desselben. Mit lebhafter Aufmerksamkeit verfolgten die Besucher die Vorführung der einzelnen Arbeitsabteilungen in der von der Stadt wohl eingerichteten Handfertigkeitsschule. Die fröhliche Schaffenslust der 11- bis 14-jährigen Bürschchen, welche mit Geschick und Verständnis Pappe, Holz und Metall zu brauchbaren Gegenständen umformten, erfreute das Herz aller Besucher.

Als nächstjähriger Kongreßort ist Altona bestimmt[1]).

Mitteilung aus Bayern.

Der vom 19. Juli 1895 datierte, an die Rektorate der humanistischen Gymnasien gerichtete Erlaß des K. Bayerischen Staatsministeriums des Innern für Kirchen- und Schulangelegenheiten, welcher sich gegen den übermäßigen Zudrang zu den humanistischen Studien wendet, hat (abgesehen von einigen Auslassungen) folgenden Wortlaut:

Die seit einer Reihe von Jahren stetig sich erhöhende Frequenz der humanistischen Gymnasien giebt dem k. Staatsministerium Veranlassung, der Frage näher zu treten, ob etwa dem übermäßigen Zudrange von Schülern zu den humanistischen Studien durch entsprechende Maßnahmen zu begegnen sei. Daß die Teilnahme zahlreicher ungeeigneter Elemente am Gymnasialunterricht eine schwere Schädigung der Anstalten und des Unterrichtsbetriebes an denselben in sich schließt, bedarf wohl keiner besonderen Hervorhebung, ebensowenig der Umstand, daß durch das fortwährende Anwachsen der Gymnasien dem Staate sehr erhebliche, stets zunehmende Lasten auferlegt werden. Das k. Staatsministerium glaubt, daß, um dieser übermäßigen Schülerfrequenz in der erforderlichen Weise entgegenzutreten, vorerst besondere organisatorische Maßnahmen nicht notwendig erscheinen, daß vielmehr durch einen angemessenen Vollzug der bereits bestehenden Normen nach der angegebenen Richtung eine immerhin nicht unerhebliche Abhilfe wird geschaffen werden können. Es wird indessen ausdrücklich betont, daß es dem k. Staatsministerium bei den nachfolgenden Erörterungen nur darum zu thun ist, ungeeignete und unbrauchbare Elemente von der Studienlaufbahn fern zu halten, während es andererseits der bestimmte Wille der k. Staatsregierung ist, daß tüchtige und brauchbare Schüler nach wie vor bei den Studien gefördert werden sollen.

---

[1]) Wir machen bei dieser Gelegenheit auf die sehr lesenswerte Programmarbeit unseres Kollegen Beringer an der Oberrealschule in Mannheim (Beilage zum Jahresbericht für das Schuljahr 1894/5) aufmerksam, die „Handfertigkeitsunterricht und Mittelschule“ betitelt ist und in der besonders auch der „historische Rückblick“ interessiren wird. U.

Gemäß § 25 Abs. 3 der Schulordnung vom 23. Juli 1891 ist als untere Altersgrenze für den Eintritt in die 1. Klasse des Gymnasiums das vollendete 9. Lebensjahr festgesetzt. Es ist aber eine bekannte Erfahrungsthatsache, daß Schüler dieser Altersstufe häufig die entsprechende Reife und Vorbildung für die humanistischen Studien noch nicht besitzen. Den k. Rektoraten wird es in der Mehrzahl dieser Fälle möglich sein, durch Belehrung der Eltern, Vormünder rc. zu bewirken, daß die Schüler in die unterste Klasse wenigstens nicht vor dem vollendeten 10. Lebensjahre eintreten.

Jene Schüler, welche lediglich die Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen-Dienst erlangen wollen, um sodann in einen bürgerlichen Beruf einzutreten, werden im Wege der Belehrung ihrer Angehörigen zu veranlassen sein, daß sie eine Realschule, als die für ihre Zwecke geeignetere Schulgattung besuchen. Ebenso wird es sich empfehlen, jene Schüler der unteren Klassen, deren Angehörige nicht am Orte des Gymnasialsitzes wohnen und die auch sonst ein besonderes Interesse, gerade an dem betreffenden Orte ihre Studien zu machen, nicht nachweisen können, in der Regel an die Progymnasien und Lateinschulen zu verweisen. Durch strengere Handhabung der Altersdispense werden manche Schüler, die sich von vorneherein unzweifelhaft als zum Studium untauglich erweisen, von dem Eintritte in das Gymnasium abgehalten werden können....

Auch eine angemessene Strenge bei der Aufnahmsprüfung in die erste Klasse erscheint geeignet, eine teilweise Minderung der Frequenz herbeizuführen. Wenn auch zu Gunsten der betreffenden Schüler angeführt werden kann, daß sie mitunter ohne eigenes Verschulden mit verschiedenartiger und vielleicht auch mangelhafter Vorbildung sich zum Eintritte in die erste Klasse melden und hienach eine nachsichtigere Beurteilung der Leistungen nicht vollständig von der Hand gewiesen werden kann, so kann es doch andererseits nicht gebilligt werden, daß, wie es an manchen Anstalten geschieht, alle oder doch nahezu alle sich meldenden Schüler in die erste Klasse aufgenommen werden. Eine strenge Ausscheidung nach der sechswöchentlichen Probezeit wird eine Entfernung der ungeeigneten Elemente herbeiführen, ohne daß Härten in der angedeuteten Beziehung zu befürchten wären.

Nach § 29 Absatz 3 der Schulordnung ist das Vorrücken nicht hinreichend befähigter Schüler mit rücksichtsloser Strenge zu verhindern. Durch genaue Befolgung dieser Vorschrift werden unbrauchbare Elemente rechtzeitig einem anderen Berufe zugeführt. Auch die gewissenhafte Beobachtung der Bestimmung in Absatz 7 des gleichen Paragraphen bezüglich der Zulassung zu den Aufnahmsprüfungen wird diesem Zwecke dienen. Endlich kann die Frage der Schulgeldentrichtung von Bedeutung für die Frequenz der Anstalten sein. In dieser Richtung glaubt das k. Staatsministerium, daß namentlich in den unteren Klassen bezüglich der Befreiung vom Schulgelde keine zu große Milde geübt werden sollte.

In § 4 der Schulordnung vom 23. Juli 1891 ist ausdrücklich bestimmt, daß die erwähnte Vergünstigung nur jenen Schülern zu Teil werden soll, welche durch Begabung, Fleiß und Fortschritte sich als würdig erweisen und gegründete Aussicht auf die Fortdauer ihrer Würdigkeit geben. Eine sichere Feststellung dieser Verhältnisse wird bei den Schülern der unteren Klassen in sehr vielen Fällen nicht möglich sein, am wenigsten aber wohl beim Eintritt eines Schülers in die unterste Klasse; diese Schüler werden daher in der Regel zur Bezahlung des Schulgeldes anzuhalten sein, ebenso die Repetenten aller Klassen... Ob nicht außerdem überhaupt eine Erhöhung des dermalen zu entrichtenden Schulgeldes veranlaßt sei, wird der weiteren Erwägung vorbehalten.....

v. Landmann.

Schüler und Freunde des Geh. Regierungsrats und Prof. Dr. **Adolf Kirchhoff** zu Berlin, die sich für den 6. Januar 1896 als den 70. Geburtstag Adolf Kirchhoffs interessieren, wollen, soweit dies noch nicht geschehen, ihre Adressen an Dr. Otto Schröder, Prof. am Joachimsthalschen Gymnasium, Berlin W 50 einsenden.

Verbesserungen. S. 157, Z. 4 v. u. ernstem, S. 159 Z. 14 v. o. beispielsweise, S. 165, Z. 18 v. o. das Komma muß hinter Wahrheit stehen. S. 156 Z. 8 v. u. füge hinter Schulmann hinzu: einem Meister der Feder; und S. 168 Z. 11 v. u. vor Interesse: Erörterungen zur Weckung von. S. 172 Z. 36 v. o. setze ein Komma hinter Lehrer.

Abgeschlossen Ende November 1895.

